

Métodos de la Investigación Cualitativa

Artículo tomado de: RODRÍGUEZ G., Gregorio y otros: Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga, España. 1996. P.39-59

1. MÉTODOS CUALITATIVOS

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

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

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

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

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

Cuadro: Comparación de los principales métodos cualitativos.

2. FENOMENOLOGÍA

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

Como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: "La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad" (Bullington y Karlson, 1984: 5 1; citado por Tesch, 1990: 49).

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

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

En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

Antes que estudiar el impacto de un programa diseñado para facilitar la integración de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, por ejemplo, o estudiar la cultura de la clase multirracial, o las interacciones entre jóvenes de distintas razas, la fenomenología se interesaría por cómo es la experiencia de estar en una clase multirracial, o cómo es la

experiencia de ser un alumno perteneciente a una minoría étnica (o mayoría) en una clase de integración (Tesch, 1990: 49)

Como destaca Mélich (1994) la fenomenología trata de "desvelar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos" (p. 52). El resultado de un estudio fenomenológico es una narración que dibuja un modelo, una descripción de las "invariantes estructurales de un determinado tipo de experiencia" (Dukes, 1984: 201; citado por Tesch, 1990).

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

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

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

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

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

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

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

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

ESCUELA FENOMENOLÓGICA	INFORMES DE INVESTIGACIÓN
Duquesniana	Ablanowicz (1992); Angus Osborne y Koziery (1991); Beck (1991, 1992); Becker (1987); Bowman (1991); Brice (1991); Columbus y Rice (1991); Denne y Thompson (1991); Forrest (1989); Guglietti-Kelly y Westcott (1990); Ling (1987); Rose (1990) y Sandelowski y Pollock (1986).
Alemana	Barrit y otros (1984); Cohen y Sarter (1992); Forrest (1989); Rose (1990); Van Manen (1984, 1990) y Whetstone y Reid (1991).
Interpretativa	Benner (1984); Benner y Wrubel (1989); Dickelman (1989, 1990, 1991, 1992) y Kondora (1993).

Cuadro: Clasificación de los informes de investigación en función de la escuela fenomenológica. (Elaborado a partir de Cohen y Omery, 1994: 150-152).

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

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

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

3. ETNOGRAFÍA

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

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

En un sentido similar se expresan Spindler y Spindler (1992: 63) cuando reconocen, en el caso concreto de la etnografía educativa, que “está viva y en buen estado, moviéndose enérgicamente en muchas direcciones, aunque sin gran cantidad de orientación teórica consistente. Se ha movido desde una posición donde se da por supuesta, a una posición donde tiende a dominar la disciplina para la que es una herramienta de investigación”.

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

Una familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores, son algunos ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente. Sobre la base de la unidad social elegida Spradley (1980) clasifica la etnografía en un continuo que va desde la macroetnografía, cuya unidad de análisis es la sociedad compleja, hasta la microetnografía, interesada por una situación social dada.

La preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ellos (García Jiménez, 1994). Cuando hacemos la etnografía de una determinada unidad social, estamos intentando construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social.

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

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

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

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

Desde la antropología se considera como un período razonable el de un año para llevar a cabo el estudio de un fenómeno o una unidad social compleja. Para el caso de un aula con tres meses se considera suficiente, aunque se aconseja la realización de observaciones más prolongadas y

durante varios años sucesivos. Spindler y Spindler en sus trabajos pasaron unos nueve meses de observaciones en un periodo comprendido entre 5 y 10 años.

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

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

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

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

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

Por último, es preciso considerar un holismo selectivo y una contextualización determinada en la realización de la etnografía educativa. El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación. Si estamos estudiando a un grupo de alumnos interesados por la lectura, puede ser necesario analizar también las relaciones sociales en el aula, la escuela, la casa y el barrio. También podemos analizar el ambiente físico y las características del mismo que facilitan la lectura, o el valor que se le concede a la lectura en el medio social. En ocasiones se olvida contextualizar el trabajo etnográfico en el tiempo, de tal forma que se presentan como estudios de lo que sucede aquí y ahora. Los estudios longitudinales corregirán este error.

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

1. las observaciones son contextualizadas, tanto en el lugar inmediato en el que la conducta es observada como en otros contextos relevantes más alejados.
2. Las hipótesis emergen in situ en la medida en que el estudio se desarrolla en el escenario seleccionado para la observación. El juicio en torno a lo que es relevante para estudiar en profundidad se aplaza hasta que la fase de orientación del estudio de campo haya finalizado.

3. La observación es prolongada y repetitiva. Para llegar a establecer la fiabilidad de las observaciones es preciso observar en varias ocasiones las cadenas de sucesos.
4. El punto de vista nativo de la realidad se atiende a través de las inferencias realizadas a partir de las observaciones y por medio de las diferentes formas de indagación etnográfica (incluyendo la entrevista y otros procedimientos de explicitación); sin embargo, en la propia etnografía, las localizaciones se realizan a partir de lo que las voces nativas pueden haber "escuchado". Las traducciones culturales se reducen al mínimo.
5. El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes.
6. Los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas, etc., deberían generarse in situ, como resultado de la observación y la indagación etnográfica.
7. Siempre está presente una perspectiva comparativa, transcultural, aunque con frecuencia como una asunción no afirmada. Esto es, la variación cultural a lo largo del tiempo y el espacio se considera una condición humana natural. Todas las culturas son vistas como adaptaciones a las exigencias de la vida humana y exhiben características comunes, pero también conductas diferenciadas.
8. Parte del conocimiento cultural que afecta a la conducta y la comunicación en cualquier escenario concreto que se 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 las 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.

4. TEORÍA FUNDAMENTADA

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

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

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

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

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

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

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

MÉTODOS DE LA COMPARACION CONSTANTE	
ETAPAS	TIPOS DE COMPARACIONES
1. Comparar incidentes aplicables a cada categoría	Incidentes - Incidentes /categoría/
2. Integrar categorías y sus propiedades	Incidentes - Propiedades /categoría/
3. Delimitar la teoría	Categorías - Teoría

	/saturación/
4. Redactar la teoría	Temas – Teoría

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

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

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

5. ETNOMETODOLOGÍA

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

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

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

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

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

- a) La interacción está organizada estructuralmente;

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

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

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

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

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

La organización de la conversación en las clases, la naturaleza de los turnos de palabra o las estrategias conversacionales empleadas tanto por profesores como alumnos pueden ayudar a iluminar sobre temas tan diversos como los perfiles de participación de alumnos individuales, desequilibrios de género, dificultades en la comunicación, el comienzo de las lecciones, el enfrentarse con los recién llegados, el diagnóstico de las habilidades de los alumnos, el éxito y el fracaso en las aulas, etc. En este sentido podemos destacar los trabajos de French y French (1984) en torno a la organización de las conversaciones en clase y sus efectos sobre el aprendizaje; o los de Cazden (1990, 1991) sobre aspectos tales como la influencia de la utilización de determinados patrones de lenguaje sobre el aprendizaje, la influencia de la igualdad o

desigualdad de oportunidades en los alumnos o la capacidad de comunicación que presuponen y/o estimulan tales patrones.

6. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A)

Se señala como origen de la Investigación-Acción el trabajo de Lewin en el período inmediato a la Segunda Guerra Mundial. Lewin identificó cuatro fases en la I-A (planificar, actuar, observar y reflexionar) y la imaginó basada en los principios que pudieran llevar “gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación” (Lewin, 1946). A lo largo de estos años el método de I-A se ha ido configurando a partir de numerosas aportaciones desde diferentes contextos geográficos e ideológicos.

La gran diversidad de concepciones que existen actualmente en torno a la I-A, tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, hace poco menos que imposible llegar a una conceptualización unívoca. No obstante, se dan una serie de rasgos comunes en los que la mayoría de autores son coincidentes.

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

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

La I-A implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal. Se considera fundamental llevara cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social.

Básicamente estas son las características comunes de la I-A. No obstante, es preciso considerar los diferentes métodos de I-A con los que contamos en la actualidad (Investigación-Acción del profesor, Investigación-Acción Participativa, Investigación-Acción Cooperativa) dadas las características peculiares de cada uno de ellos.

Aunque para denominar la I-A realizada por parte del profesor se vienen utilizando distintos nombres, el más común suele ser el de Investigación-Acción, como es el caso de Elliot (1990) o Kemmis (1988). Este hecho es, en cierta medida, el culpable de cuando se habla de I-A desde el terreno educativo se haga desde la perspectiva de la investigación realizada por parte de profesor en su aula, olvidando otras modalidades de I-A donde participan agentes diferentes, sobre todo en contextos de educación no formal, como es el caso de la Investigación-Acción Participativa o la Investigación-Acción Cooperativa. En definitiva, todas son modalidades de I-A. No olvidemos, por ejemplo, la definición que plantea Kemmis de la I-A:

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

Reason (1994) llega a establecer que la diferencia fundamental de estas tres modalidades de I-A puede radicar en que la participativa sirve a la comunidad, la cooperativa al grupo y la investigación

acción al individuo. Claro que esto resulta una simplificación excesiva, pues cada una se solapa con las demás.

6.1 Investigación-Acción del profesor

En uno de los primeros trabajos realizados por Elliot en torno a la investigación acción, aparecido en 1978, y traducido posteriormente al castellano (Elliot, 1990: 23-26) se presentan ocho características fundamentales de la investigación-acción en la escuela, y que vamos a reproducir a continuación dada la claridad con la que se presenta este método de investigación.

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

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

6.2 Investigación cooperativa

Bajo el nombre de investigación cooperativa se conoce "aquel tipo de investigación acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la

otra es una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional" (Bartolomé, 1994: 386).

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

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

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

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

Podemos ver, como señala Bartolomé (1994: 388), que los elementos propiamente distintivos de la investigación cooperativa son, en primer lugar, el carácter cooperativo, de participación amplia, que subyace en todo el proceso de investigación. En segundo lugar, el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional.

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

6.3 Investigación participativa

Para De Miguel (1989: 73) la investigación participativa "se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social". Como características diferenciadoras de este método de

investigación, este autor se refiere a su carácter de adquisición colectiva del conocimiento, su sistematización y su utilidad social.

En un sentido amplio, Hall y Kassam (1988) describen la investigación participativa como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Como características fundamentales del proceso señalan las siguiente (p. 1 50-1 51):

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

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

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

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

6.4 Diversidad/unidad de la Investigación-Acción

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

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

- a) Desde una perspectiva ontológica, se posiciona en una perspectiva relativista, desde la que se considera que aprehendemos la realidad y nuestro conocimiento sobre la misma individual y colectivamente, y por tanto se requiere la participación plena para la creación de conocimientos sociales y personales. Este conocimiento se construye a través de la reflexión sobre la acción de las personas y comunidades. Como consecuencia de este posicionamiento, el resultado de todos estos métodos es un cambio en la experiencia vivida de los que se implican en el proceso de investigación. La articulación de esta nueva forma de conocimiento colectivo a través de lecturas, artículos y libros es de carácter secundario.
- b) Desde la perspectiva epistemológica se acentúa la importancia fundamental del conocimiento experiencial y la subjetividad de la investigación.
- c) A nivel de datos, existe una gran amplitud en cuanto a lo que se contempla que debe considerarse como tal. Desde el registro de entrevistas, hasta las canciones, danzas u obras de teatro, pasando por formas más ortodoxas.
- d) Desde la consideración del liderazgo se produce la paradoja de que, por un lado, se enfatiza el carácter participativo y de autodirección de la I-A, mientras que, por otro, se reclama la presencia de alguien que lidere el proceso. Se da una tensión entre el ideal de la participación y las demandas de la práctica que solicitan un liderazgo efectivo. En este sentido juega un papel fundamental el proceso de entrenamiento de facilitadores, animadores y participantes.

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

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

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

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

7. EL MÉTODO BIOGRÁFICO

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

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

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

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

1. Documentos personales: se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado. Entre ellos podemos destacar:
 - Autobiografías.
 - Diarios personales.
 - Correspondencia.
 - Fotografías, películas, videos o cualquier otro registro iconográfico.
 - Objetos personales.
2. Registros biográficos: se trata de aquellos registros obtenidos por el investigador a través de la encuesta.
 - Historias de vida.
 - De relato único.
 - De relatos cruzados
 - De relatos paralelos.
 - Relatos de vida.
 - Biogramas.

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

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

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

La tercera fase va a depender del diseño general de la investigación. Pujadas (1992) diferencia tres tipos de exploración analítica, correspondientes a otros tantos usos significativos de las

narrativas biográficas: 1) la elaboración de historias de vida, 2) el análisis de discurso en tratamientos cualitativos; y 3) el análisis cuantitativo basado en registros biográficos.

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

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

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