

# ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN DESARROLLADA EN EL ESTADO ESPAÑOL\*

Remedios Guzmán Rosquete, Lidia Cabrera Pérez,  
Juan Yanés González y Juan Castro de Paz\*\*  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados de una revisión sobre la investigación cualitativa en educación desarrollada en el Estado español, desde sus inicios hasta la actualidad. Los objetivos fueron analizar cómo y cuándo se inicia este tipo de investigación, cuáles eran las características del contexto sociopolítico en el que se produce, así como sus repercusiones, y cómo ha sido su desarrollo. Por ello, en primer lugar hacemos un breve análisis histórico y social, para interpretar posteriormente la producción de conocimiento generado a esta modalidad metodológica. Finalmente, se hace un análisis de las estrategias de recogida y análisis de información utilizadas en la investigación cualitativa, tanto en las de corte interpretativo como en las orientadas a la comprensión y al cambio.

**PALABRAS CLAVES:** investigación educativa, investigación cualitativa, etnografía educativa, investigación-acción.

## ABSTRACT

In this article we presented the results of a review on the qualitative research in education developed in Spanish, from its beginnings to the present time. The objectives were to analyze how and when east type of research begins, which were the characteristics of the socio-political context in which it takes place, as well as its repercussions, and how it has been his development. For that reason, in the first place we do a brief one historical and social analysis, to later interpret the production of knowledge generated around this methodologic modality. Finally, an analysis becomes of the strategies of collection and used analyses of information in the qualitative investigation, as much in those of interpretative cut like in the oriented ones to the understanding and the change.

**KEYWORDS:** Research education, qualitative research, educative ethnography, action-research.

## 1. EL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL EN EL QUE SURGE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN ESPAÑA

La metodología cualitativa se introduce y desarrolla en el Estado español de forma ralentizada, y con cierto retraso respecto a los países anglófonos y muchos otros de habla hispana. Desde los años 60, fuera de nuestras fronteras, existía una expansión y desarrollo de este tipo de investigación en educación. Sin embargo, en España no se introduce este corpus de conocimiento hasta finales de los años 70 y principios de los 80. Diversos son los factores que contribuyeron a ello, pero merece resaltar el contexto histórico, socioeconómico y político de la dictadura española, que dura desde los años 40 hasta mitad de los 70, y que condicionan el clima cultural, intelectual, académico e ideológico del país. En educación, la exaltación de los valores del régimen como objetivo educativo contradice las finalidades del conocimiento interpretativo, hecho que dificulta la existencia de movimientos de investigación comprometidos con el estudio de la realidad social y educativa. Así por ejemplo, De Miguel (1988) considera que esta demora se produce principalmente por: un número escaso de personas dedicadas a la investigación, falta de recursos institucionales destinados a este fin y poca atención del poder político hacia los resultados de la investigación.

Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE), se produce un impulso importante, pues fue una ley que supuso una gran transformación social, y estuvo vigente hasta los primeros años de la transición. Hasta la promulgación de esta Ley, la universidad española se rige por la Ley 29/1943, de Ordenación Universitaria dominada por la ideología del partido en el poder (i.e., Falange). Los rectores eran designados por el poder político y tenían que pertenecer a la Falange. Fue aquella una universidad elitista, rigurosamente controlada por el poder político. La Ley General de Educación concedió una autonomía limitada a las universidades en el ámbito de la docencia y de la investigación y se introduce cierta flexibilidad en los currículum. Pero es sólo a partir del año 1983, con la Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria (LRU), cuando podemos empezar a hablar de una universidad democrática, acorde con las corrientes de las universidades europeas.

Este periodo de transición político y educativo finaliza con la Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), planteada por el primer gobierno socialista, que culmina con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Lo importante de este período es que por primera vez en la historia educativa de este país hubo un intento, no exento de contradicciones, de verdadero debate social sobre el sistema educativo, en el que pudieron participar, prácticamente, la totalidad de los sectores de la sociedad española. Durante estos años también se crea el *Instituto Nacional de la*

---

\* Fecha de entrega: 15/02/08. Fecha de aceptación: 18/03/08.

\*\* Este trabajo es el resultado del seminario impartido, en la Universidad de La Laguna (2006-2007), por la profesora Martha Montero-Sieburth de la Universidad de Massachusetts.

*Calidad Educativa* (INCE), que se ha dedicado desde entonces a hacer estudios sistemáticos de evaluación para la calidad de la educación, así como a participar en programas de evaluación transnacional<sup>1</sup>.

Con la LOGSE se configuró un espacio perfecto para la investigación cualitativa. La intensa transformación política, económica y social que España ha experimentado en los últimos 20 años también ofrece un contexto favorable a nuevas formas de hacer ciencia. A lo largo de este artículo lo iremos comprobando, con el análisis de los trabajos de investigación desarrollados desde entonces. Aunque en los últimos 10 años ha habido reformas de la LOGSE, básicamente sus pilares siguen vigentes. La reforma más importante, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE), aunque supone para muchos una derechización de la ley anterior, no toca los pilares básicos de la LOGSE. En lo que se refiere a investigación, en los últimos años muchas universidades españolas ocupan rankings internacionales de eficacia y calidad, no sólo en su oferta formativa sino en los resultados científicos.

## 2. INICIOS Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN ESPAÑA

Dadas las circunstancias contextuales descritas, los inicios de la investigación cualitativa en educación fueron singulares y estuvieron marcados por una gran incertidumbre. En la década de los 70 el interés de los investigadores continuaba centrándose en la extracción de conclusiones sobre los fenómenos educativos. Se preocupan y ocupan más por la complejidad de nuevos procedimientos estadísticos o por el uso de herramientas informáticas para el tratamiento de los datos, que por conocer y reflexionar sobre otras metodologías y técnicas alejadas del método científico tradicional. Es un periodo en el que la investigación cualitativa no logra deslindarse del todo de las coordenadas del paradigma positivista.

Sin embargo, durante estos años, la bibliografía especializada extranjera da cuenta de los principales paradigmas que se están empleando en la investigación educativa, y distintos autores españoles empiezan a hablar de ellos. Se lee a autores y obras de componente social crítico, tales como: Elliot, Sutton, y Harding (1978); Erickson (1973); Freire (1975); Habermas (1973); Smith (1974); Patton (1975); Rist (1975); Tesch (1976), etc., y se publican los primeros textos de investigación educativa en los que la investigación cualitativa adquiere protagonismo, aunque junto a la metodología cuantitativa. Uno de los primeros manuales de esta época

---

<sup>1</sup> El Instituto de Evaluación es la nueva denominación establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para el antiguo INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), anteriormente denominado Instituto Nacional de la Calidad Educativa (INCE). Su dirección URL es <http://www.institutodeevaluacion.mec.es>. En él pueden verse, entre otros documentos, el sistema estatal de indicadores de la educación, los Informes PISA de la OCDE, así como documentos sobre el sistema educativo no universitario desde el año 1995.

fue el de Martín Serrano y Anguera (1978), destinado a la investigación cualitativa en ciencias sociales.

Las experiencias que nos llegaban de fuera y la tradición adquirida en el contexto nacional por otras disciplinas, como la sociología y la antropología, beneficiaron el surgimiento de nuevas formas de investigar. Aunque la investigación educativa de esta época no estaba marcada por un carácter multidisciplinar, se tuvieron en cuenta las aportaciones e innovaciones que estas disciplinas hacían. De hecho, uno de los primeros manuales específicos de investigación cualitativa en España, de uso en todas las ciencias sociales, fue escrito por autores del ámbito sociológico, como el de Ruiz Olabuénaga e Izpica (1989).

Los incipientes debates metodológicos entre los investigadores de orientación más cuantitativa y los que defendían una visión cualitativa, continuaron de manera más acentuada en la década siguiente. Sin embargo, en la década de los 80 la introducción del nuevo «paradigma» en el contexto pedagógico fue más fácil y fructífera. Como señala Sandín (2003:93), «la inconsistencia de los resultados de las investigaciones producidas en el seno del paradigma proceso-producto, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico», que se produce en la década anterior, condujo a los investigadores españoles a conceder una importancia creciente al pensamiento de los protagonistas de la enseñanza (i.e., profesorado y alumnado). La necesidad de investigar sobre la práctica, sobre qué piensan y cómo construyen el conocimiento sus protagonistas, refuerza la necesidad e importancia de la utilización de estrategias y métodos cualitativos en educación. Las publicaciones de Gimeno-Sacristán (1983) *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesorado*, o la de Pérez-Gómez (1983) sobre *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, son claros exponentes del interés que suscita, principalmente, desde el ámbito de la Didáctica, la nueva manera de investigar en educación.

La consolidación de las facultades de Ciencias de la Educación, y la celebración, en 1981, del I Seminario de Modelos de Investigación Educativa en Barcelona y la posterior publicación de la Revista de Investigación Educativa (RIE) en 1983, contribuyeron, igualmente, a la divulgación y posterior desarrollo de la producción científica del momento.

Asimismo, el nuevo contexto político y social favorecía la introducción de innovaciones internacionales, sobre todo de origen estadounidense. El conocimiento de obras como las de Guba y Lincoln (1981) y las posteriores traducciones de las obras de Cook y Reichardt (1986), Goetz y Lecompte (1988), Wittrock (1989) y Woods (1987), tienen gran incidencia y fortalecen el debate sobre los paradigmas de investigación en educación. Este hecho, sin embargo, produjo que el inicio de la investigación cualitativa fuese considerado más como «un problema de mimética de lo que pasa fuera, que de una verdadera confrontación entre comunidades científicas distintas» (De Miguel, 1988:75).

Sin embargo, el incremento de trabajos que se produce en el periodo de los 80 constituye una evidencia clara y sostenida del desarrollo de la nueva metodología. Trabajos como los de Gimeno Sacristán y Pérez-Gómez (1983), Anguera (1985), Sierra Bravo (1986), Colás (1987), Guerrero (1987) y Bisquerra (1989) son, crono-

lógicamente, algunos de los ejemplos de la apertura y el debate de la investigación cualitativa en educación en España.

Conjuntamente con el desarrollo de manuales teóricos, se observa una tímida aplicación de estas técnicas metodológicas en los distintos niveles de acción educativa, surgiendo con ello las primeras investigaciones cualitativas aplicadas a la educación: Benedicto (1983), Echevarría (1983), Marín, Martínez y Rajadell (1985), Marcelo (1986), Pérez Serrano (1985), etc. En estos trabajos ya se constatan variaciones sustanciales en el modo de investigar, pero con un predominio de investigación de carácter descriptivo, más orientada a conclusiones que a la toma de decisiones (Bartolomé, 1988). Por otro lado, se aprecia un uso tímido de la nueva metodología, siempre al amparo del viejo paradigma, por lo que podemos decir que durante estos primeros años no existió una apuesta fuerte por la metodología cualitativa en educación. Ello se nota no sólo en las características de los trabajos (a pesar de que en muchos de ellos sólo se aprecia el uso de técnicas de carácter cualitativo), sino en el debate que se genera en el seno de la academia española. Los autores más relevantes en el panorama nacional se dedicaron más a analizar y discutir cuestiones paradigmáticas, tratando de justificar la legitimidad de esta posición frente a posiciones positivistas, que en reforzar las distintas metodologías propias de esta corriente.

Con los años 90 se inicia una nueva etapa, que se caracteriza por la consolidación de la investigación cualitativa en las distintas áreas de las ciencias de la educación. Se dan a conocer una gran variedad de informes de resultados obtenidos con esta metodología, y las revistas de educación se hacen eco de ello. Ejemplo institucional del asentamiento de este nuevo paradigma lo constituye la inclusión de materias de investigación cualitativa en los currículum universitarios de los títulos de Pedagogía, Psicopedagogía y Maestros Especialistas, en la reforma de los planes de estudios de las universidades españolas que se produjo en la primera parte de la década de los años 90. Se empieza a hablar del profesor investigador a partir de los planteamientos del paradigma crítico y las aportaciones de la investigación-acción. Por ello, en muchas universidades se amplían los objetivos formativos de los futuros maestros y maestras hacia el conocimiento de técnicas e instrumentos de investigación cualitativos de uso en el aula.

Estas nuevas necesidades de investigación y formación exigieron la edición de textos didácticos sobre los procedimientos de este tipo de metodologías. Se editan nuevos manuales de técnicas de investigación cualitativa, que cumplieron con una finalidad formativa importante. Asimismo, todos los manuales de metodología incluyeron capítulos de metodología cualitativa, como el trabajo de compilación de Victor García Hoz (1994), sobre problemas y métodos de investigación en educación personalizada. Publicaciones relevantes de esta época fueron las de: Cajide (1992), Colás y Buendía (1992), Giner y Moreno (1990), Martínez Rodríguez (1990a) adaptados a la educación, y las de Ibáñez (1992) desde el campo de la sociología. Posteriormente le siguen las de: Buendía, Colás y Hernández (1997), Del Rincón (1997), Montoya (1994), Pérez Serrano (1994), Pulido y Prado (1999), Rodríguez, Gil y García (1996), Velasco, García Cataño y Díaz Rada (1993), etc. Estos trabajos describen, sobre todo, las características de la investigación cualitati-



va, su desarrollo, y los procedimientos de técnicas de recogida y análisis de datos. Además, se van incluyendo procedimientos específicos de investigación en función de los diferentes modelos metodológicos, y criterios de rigor científico, inspirados mayoritariamente por los criterios de credibilidad de Guba (1983), que habían sido traducidos al español.

La preocupación y atención institucional se vio reflejada, además, en la edición de monográficos dedicados al tema por parte de asociaciones de investigación. Uno de ellos fue el monográfico sobre *Investigación Cualitativa* elaborado por miembros de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), y editado en la *Revista de Investigación Educativa*, de la misma asociación (VV.AA., 1992). Posteriormente, el II Congreso Mundial Vasco sobre Educación (1997) en el que se destinan varias sesiones a los paradigmas de la investigación educativa. En la publicación de las actas de este último evento, coordinada por Iñaki Dendaluze (1998), se recogen aportaciones de los investigadores más relevantes del panorama nacional. Algunas ponencias, como la de Bartolomé (1998) sobre «Nuevas tendencias en los diseños de investigación educativa» y De Miguel (1998) sobre «Paradigmas de la investigación educativa española», resaltan la importancia que iba cobrando la metodología cualitativa.

Otras publicaciones más recientes han sido las de Dorio, Sabariego y Massot (2004); Massot (2003), sobre las características generales de la investigación cualitativa; Sandín (2003), sobre Investigación Cualitativa en Educación; o las de Tojar (2004, 2006). Tojar (2006), además de ofrecer un amplio repertorio de métodos y estrategias metodológicas de investigación cualitativa, desarrolla principios ideológicos y éticos que comprometen los planteamientos y guían la actuación de los investigadores en este tipo de investigación, con una finalidad comprensiva hacia la investigación cualitativa, imprescindible antes de actuar.

Hemos de resaltar, sin embargo, que durante estas dos décadas (i.e., años 80 y 90), gran parte de los textos que se producen sobre investigación cualitativa versan más sobre cuestiones conceptuales y metodológicas que sobre resultados de investigación. En los trabajos prácticos, traducidos en informes de investigación, se observan finalidades distintas, orientadas a la comprensión, a la toma de decisiones o al cambio. Al respecto, Sandín (2003:101) señala como «La introducción de métodos comprensivos, participativos y colaborativos reorienta y amplía la finalidad de la investigación a un doble nivel: la comprensión misma de la realidad y los posibles efectos transformadores del propio proceso».

Finalmente, otra evidencia de la consolidación de esta metodología en el Estado español es la constante celebración de encuentros y seminarios, con finalidades formativas. Un ejemplo de ello es el celebrado en la Universidad de La Laguna (curso 2006/07), impartido por la profesora Montero-Sieburth de la Universidad de Massachusetts, cuyo resultado es el presente trabajo. En estas reuniones coinciden con frecuencia los teóricos más relevantes del panorama español, e invitados relevantes del panorama internacional como el ejemplo que señalamos. De estas reflexiones conjuntas se están derivando argumentos de sostenibilidad que en estos momentos impulsan y fortalecen la construcción conceptual de este nuevo corpus de conocimiento.

A continuación se presentan las líneas de investigación y trabajos más relevantes que han definido el marco conceptual de lo que ha sido la investigación cualitativa en educación en España. Organizaremos la información alrededor de las siguientes temáticas: investigaciones orientadas a la comprensión; investigaciones orientadas al cambio; las estrategias de recogida de información y, por último, las estrategias de análisis de la información.

### 3. INVESTIGACIONES ORIENTADAS A LA COMPRENSIÓN: LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Hablar de investigación orientada a la comprensión en España es casi sinónimo de hablar de investigación etnográfica. En educación ha sido, y continúa siendo en la actualidad, el método que con mayor fuerza ha impregnado la investigación. Probablemente, porque las descripciones que aporta han permitido que se extiendan a todos los aspectos de los escenarios educativos, contextos, creencias de los protagonistas, las estructuras organizativas, la carrera académica del alumnado, las subculturas de los pequeños grupos, etc. (Del Rincón, 1997). Por ello, en este apartado será la etnografía educativa la que cobre un especial protagonismo, a pesar de que señalaremos otras líneas de investigación desarrolladas al amparo de otras perspectivas teóricas y metodológicas.

#### CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El conocimiento sobre metodología etnográfica emana con fuerza desde dos fuentes distintas: la antropología y la etnografía educativa. En el ámbito de la antropología esta metodología ya contaba con una trayectoria propia, muy en la línea de las perspectivas internacionales de interpretación cultural. Se seguían autores relevantes internacionalmente, sobre todo británicos y de Estados Unidos (p.e., Spindler, 1982; Spradley, 1979, 1980; Wolcott, 1982), y se empezaron a publicar sus obras en España como las de Clifford (1991); Spindler (1993); Tyler (1991); Wolcott (1993). La etnografía es considerada como algo más que un método de investigación social, entendida como una construcción holística de la cultura comunitaria en un todo. En este sentido se seguían las premisas de la Antropología social y cultural, la Escuela de Chicago, la Fenomenología, Interaccionismo Simbólico, etc. Sin embargo, los antropólogos españoles no habían tomado como objeto de análisis e interpretación cultural las escuelas, ni los procesos educativos. Pero los inicios de la etnografía educativa sí sienta sus raíces en la experiencia de la ciencia antropológica. De forma paralela nos llegan las experiencias externas de etnografías educativas, como las de Carr y Kemmis (1988); LeCompte y Preissle (1992); Ogbu (1993); Woods (1987), y se editan obras que plantean el procedimiento metodológico que se convierten en guía para las primeras etnografías escolares (p.e., Erickson, 1989; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bodgan, 1992; Woods, 1995, 1998; etc.). Los antropólogos cuestionan la autenticidad metodológica de las etnografías educativas, se niegan a admitir



que los trabajos que se realizan desde otras disciplinas (sociología, pedagogía, psicología) constituyan etnografías. Todo ello desencadena un debate epistemológico que, no sólo acapara gran parte de los esfuerzos de los investigadores, sino que relantiza esta nueva forma de construir conocimiento que ya empezaba tarde.

Jurjo Torres, en el prólogo del libro de Goetz y LeCompte (1988), también manifiesta el peligro potencial de esta metodología a quedar reducida a un conjunto de técnicas, o a cuestiones exclusivamente metodológicas, en su aplicabilidad a los fenómenos educativos. Y autores como García Castaño y Pulido (1994) deducen entonces que la etnografía educativa sería el trabajo que los antropólogos desarrollan cuando estudian las escuelas, por lo que las etnografías escolares han de coincidir con los principios teóricos y metodológicos de la antropología. Entre las dos perspectivas hay un debate abierto, y una falta de consenso acerca del marco epistemológico de la etnografía. Autores relevantes de la indisociabilidad de la etnografía y la antropología fueron: Díaz de Rada (1995, 1996); Pulido (1995); Velasco *et al.* (1993), que consideran que la etnografía escolar se distingue del resto de las etnografías en lo referente a los sujetos que son objeto de estudio y no tanto en lo referente a la finalidad teórica, que es la cultura. Las etnografías realizadas no pierden de vista ambas perspectivas, como la realizada por Yanes (1997), sobre los movimientos de renovación pedagógica y formación del profesorado, quien además dice textualmente: «la etnografía es, simultáneamente, un modelo para recoger datos y una teoría para interpretarlos» (Yanes, 1997: 230). Sin embargo, muchos autores frenados por la polémica trataron de evitar denominar a sus estudios de etnográficos, y los describieron como *estudios de caso*, *estudios cualitativo*, *naturalistas*, *interpretativos*, etc. Probablemente también sea ésta la razón por la que la producción etnográfica *strictu sensu* se presenta más reducida.

En el marco de este debate epistemológico, y en búsqueda de consenso, se introducen nuevas perspectivas teóricas internacionales, como las de los protagonistas de la etnografía crítica, con principios distintos a los de cualquier otra etnografía (p.e., Anderson, 1989; Levinson, 1992; Quantz, 1992; Thomas, 1993). Algunos autores nacionales impulsan la necesidad de que el conocimiento educativo sirva para desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que ellas representan (Yanes, 1997), y otros (Bartolomé, 1992) prefieren otorgar esta finalidad de cambio social a la investigación-acción. Bartolomé (1992) dentro de la etnografía educativa distingue entre *etnografía holística*, que persigue la búsqueda de los patrones culturales de un grupo mediante identificación de creencias y prácticas concretas; *etnografía desde el interaccionismo simbólico*, que profundiza en los significados de las interacciones sociales que se dan habitualmente en el ámbito educativo; y *etnografía desde la antropología cognitiva*. Por otro lado, Velasco, García-Castaño y Díaz (1993) hacen una clasificación temática en la que distinguen: estudios de los procesos educativos fuera de la escuela y que se aproximan a los realizados por la corriente de Cultura y Personalidad; estudios referidos más propiamente a la llamada etnografía escolar y que vienen a relacionar la escuela con su medio y su entorno social inmediato, ya sea el barrio o la familia en particular, quedan aquí incluidos los estudios de diversidad étnica desde las diferentes versiones de la educación multicultural; estudios de organización escolar; estudios de agentes y relacio-



nes dentro del marco escolar; estudios sobre los sistemas de comunicación en el aula; estudios sobre acontecimientos especiales de las escuelas.

A pesar de que la investigación etnográfica en el contexto educativo no ha estado protagonizada por antropólogos sino por pedagogos, éstos tuvieron siempre como finalidad última la interpretación cultural, no sólo por la tradición antropológica que les guía, sino porque se concibe la educación como una forma de ver la cultura, ya sea como transmisión, reproducción, integración, cambio o interacción (Velasco *et al.* 1993). Según Pérez Gómez (1992), para entender la relación entre la cultura, el currículum y el desarrollo del conocimiento por parte del alumnado, es necesario interpretar la escuela como espacio ecológico de cruce de culturas. Ejemplos de trabajos desde esta perspectiva de transmisión cultural son los de García-Castaño y Pulido (1994), o el de Vásquez y Martínez (1996), que estudian la cultura de la escuela comparando escolares de París y Barcelona.

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Autores como Pérez Gómez (1983) y, posteriormente, Bartolomé (1992a) señalan que fue la importancia concedida a la línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor lo que impulsó la inversión de esfuerzos por encontrar confluencias entre la investigación etnográfica y la comprensión de los fenómenos educativos. Las experiencias previas de la antropología y la sociología cualitativa, como acabamos de mostrar, marcaron las bases epistemológicas y condicionaron las estrategias, técnicas y métodos para comprender la realidad educativa. Sin embargo, como se ha señalado, la introducción de la metodología etnográfica en el ámbito educativo se hizo desde la Pedagogía y no desde la Antropología o la Sociología de la Educación como en otros países (Pulido, 1995), de ahí que sus inicios estuvieran más vinculados a cuestiones curriculares que culturales.

En el Congreso Internacional sobre *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, celebrado en Sevilla en 1986, ya se deja entrever la necesidad de compensar algunas limitaciones y carencias que ofrecían las metodológicas utilizadas en el estudio de esta perspectiva, y la necesidad de introducir nuevas metodologías. Esta apertura ideológica constituiría la base para la introducción posterior de esta metodología. A partir de estas reflexiones y hallazgos comienzan a realizarse en España trabajos de investigación, principalmente estudios de casos de orientación etnográfica, que facilitaron la introducción de los métodos cualitativos. El trabajo de Zabalza, Montero y Álvarez (1986), para estudiar la utilidad de los diarios del alumnado en prácticas en la formación del profesorado; Castillo (1989), construye un modelo de formación para el profesorado de educación especial; Estebaranz (1991) analiza los valores sociales transmitidos por la escuela; Zabalza (1991), quien a través de los diarios de los alumnos, estudia cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores; la tesis doctoral de San Fabián (1988), sobre la representación de la escuela en el niño; o el de Marcelo (1992), en el que se combina la perspectiva cualitativa y cuantitativa, son sólo algunos de los ejemplos de los primeros trabajos sobre investigación etnográfica.



La investigación etnográfica se consolida en la década de los 90, y algunos trabajos representativos de esa época son los de: Álvarez Rojo (1995), Barquín (1991, 1995 y 1999), Bartolomé y Panchón (1995), Soler Santaliestra (1998), Teasley (2000), Tuson y Unamuno (1999). Sandín (2003), en un trabajo de revisión sobre estudios cualitativos que toman como objeto de análisis el pensamiento del profesorado, encuentra que éstos se desarrollan en torno a la planificación docente, toma de decisiones docentes, y sobre las teorías y creencias implícitas de los docentes.

La escasa experiencia impedía la aplicación de esta metodología con seguridad, por lo que se generó, junto a la emergencia de los primeros trabajos prácticos, una gran reflexión sobre qué problemas debían ser susceptibles de ser objeto de investigación etnográfica. En este sentido, Martínez Rodríguez (1990b) considera que cualquier experiencia novedosa de tipo curricular es susceptible de investigación etnográfica (v.gr. procesos de innovación, estructuras de poder, espacio y tiempo escolar, etc.). Velasco *et al.* (1993), junto a otros autores como Pérez Ferra (1994) y Perea (1994), amplían esta perspectiva aplicada al aula, a la comunidad, y sugieren la aplicabilidad de la etnografía educativa a los procesos educativos fuera del aula, estudios de relación de la escuela con su entorno social más inmediato, además de los estudios de organización escolar. El reciente trabajo de revisión de trabajos de corte etnográfico realizados en España por Axpe (2004) concluye que las temáticas objeto de investigación etnográfica han sido: didáctica, formación del profesorado, planificación y organización escolar, educación y diversidad, bilingüismo, comunicación y lenguaje, procesos de aprendizaje, tecnología educativa, sociología y antropología, desde donde se estudia la cultura escolar en relación con otras culturas o subculturas. Entre ellos predominan los trabajos sobre organización escolar y formación del profesorado, y se observa una clara emergencia de la aplicación de esta metodología en trabajos sobre diversidad. Axpe (2004) comprueba que este tipo de metodología se aplica básicamente en la realización de tesis doctorales, cuya producción sobrepasa considerablemente a la realización de otro tipo de investigaciones.

Las etnografías educativas realizadas en España han adoptado mayoritariamente métodos de etnografía clásica, relacionando el objeto de estudio con el grupo o unidad social al cual pertenece, y buscando los significados que le dan los informantes a sus actuaciones. Sin embargo, no se utilizan los marcos conceptuales y teóricos de la antropología cultural, dado que los autores de las etnografías son pedagogos y no antropólogos.

Recientemente, la emergencia en los últimos años de nuevas realidades multiculturales en las aulas ha impulsado la aplicación de esta metodología al contexto escolar (Bartolomé, 1997). El estudio e interpretación de la cultura, en toda su amplia gama de definiciones, permitió establecer la categoría de *cultura escolar*, no como concepción organizacional, sino como un concepto vinculado a la descripción de realidades culturales diversas dentro de la escuela en el marco de la multiculturalidad e interculturalidad. Se inicia así toda la línea que hoy conocemos de etnografía escolar, aplicada al estudio de contextos educativos y sociales, sobre la base de la percepción, atribución de significados y opiniones de los distintos actores del proceso educativo.

La etnografía escolar fue asumida por los pedagogos más como herramienta de investigación que como cuerpo teórico, ya que tuvieron como referencia para la interpretación y la búsqueda de significados culturales: el contexto y la unidad social de pertenencia de los actores que confluyen en el espacio escolar. De esta forma se realizaron etnografías tomando como unidades de estudio: centros educativos, el aula como grupo y el profesorado. Estos trabajos interpretan los datos en relación al grupo social al cual pertenecen los protagonistas de los escenarios objeto de estudio, y tratan de encontrar los significados que construyen los informantes de sus actuaciones. Trabajos de estas características fueron los de Aguado (1999), Bartolomé *et al.*, (1997b), o los del Colectivo IOE (1996).

Han sido muy pocos los estudios realizados con finalidades de comprensión de los sentidos y significados que damos a los fenómenos educativos. Algunos de ellos han sido los de Martínez (1997), San Fabián y Corral (1989) y el de Yanes (1997). Lo mismo sucede en torno al método cualitativo denominado *La teoría fundamentada*, pues ha sido escasamente aplicado en la investigación educativa en España. El trabajo más relevante es el de Massot (2003), sobre el desarrollo identitario de jóvenes entre 17 y 22 años, hijos e hijas de inmigrantes argentinos y uruguayos establecidos en Cataluña. En este estudio se aplican estrategias y métodos centrados en conocer cómo las personas dan sentido a la realidad externa y organizan su vida social común, a modo de construcción social de la realidad. Por otra parte, aunque en el ámbito de la educación se han desarrollado trabajos desde la perspectiva etnometodológica, dirigidos al estudio de microdimensiones, como el vocabulario y conversaciones producidas en el aula, se desconocen trabajos de estas características en España.

Pulido y Prados (1999) aplican la metodología etnográfica como herramienta de acción psicopedagógica, con la finalidad de generar dinámicas de innovación y cambio. Desde esta perspectiva se ha aplicado en casi todos los ámbitos de la orientación psicopedagógica, tales como elección de estudios superiores, abandono de estudios, el contexto de origen de los estudiantes, desarrollo profesional y evaluación, etc.

Por último, los trabajos de Bolívar (1996,2001,2002) han contribuido al conocimiento y aplicación de un método específico de la investigación cualitativa como es el enfoque narrativo-biográfico, en el que el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

A pesar de la corta experiencia, la producción de investigación etnográfica es abundante, y, como se ha señalado, los ámbitos y temas abordados han sido de gran variedad.

#### 4. INVESTIGACIONES ORIENTADAS AL CAMBIO

La complementariedad de métodos, producida a partir de los años 80, genera una serie de propuestas que tienen como finalidad introducir cambios en la práctica educativa. La perspectiva impulsada por la escuela de Canadá y Australia, así como el denominado Movimiento Curricular inglés, protagonizado por el Insti-



tuto de Investigación de Cambridge a través de Elliot, se dejan sentir en la investigación educativa española. La ponencia presentada por este autor en el Primer Congreso de Didáctica en 1982 es señalada por algunos autores como clave del impulso de la Investigación-Acción (I-A) en España. Desde principio de la década de los ochenta se habla de la I-A, y se postula como una forma de indagación «de» y «desde» la práctica educativa. Supuestamente se introduce, no exclusivamente como un técnica heurística, sino como una manera de entender la escuela, como una estrategia de renovación y cambio educativo y, simultáneamente, como una modalidad de desarrollo profesional. Su impacto y difusión, muy limitados, se gesta primero en el ámbito académico y posteriormente es utilizada por grupos minoritarios de profesores.

Para hacer un bosquejo de la presencia de la I-A en nuestro país, abordaremos tres cuestiones: la primera hace referencia a la recepción de las propuestas foráneas provenientes del mundo educativo anglosajón; la segunda tiene que ver con los intentos de elaboración teórica propia y la reflexión que en distintos eventos se realiza sobre esta corriente de pensamiento y acción; y la tercera cuestión aborda las prácticas y experiencias de I-A llevadas a cabo en contextos prácticos, tanto por personas individuales como por grupos y movimientos de reforma de la escuela.

#### LA INFLUENCIA EXTERNA

La I-A aplicada al ámbito escolar comienza a conocerse no sólo por la llegada de textos, sino por los contactos que ya desde los años ochenta se tienen con la Universidad de East Anglia y, concretamente, con cualificados representantes de esta corriente, entre los que destacan Laurence Stenhouse, John Elliott y Barry McDonald, entre otros<sup>2</sup>. Por esas fechas se traduce una de las obras centrales de Stenhouse (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, junto con otras de menor entidad (Stenhouse, 1985, 1987, 1990a, 1990b, 1991, 1997). No obstante, la introducción del discurso curricular anglosajón no ha estado exenta de polémica, pues para algunos autores españoles (Bolívar, 1998; Moreno, 1998) supuso no sólo la ruptura con el incipiente neopositivismo, sino el abandono de otras tradiciones de la Europa continental.

Dentro del conjunto de aportaciones teóricas que se produjeron bajo los auspicios de la I-A, destacaríamos en primer lugar la labor de traducción de libros y manuales. Un texto fundamental fue el libro de Elliott (1990) *La investigación-acción en educación*. Recopilación de textos y artículos dispersos del autor, realizada y

---

<sup>2</sup> Así, por ejemplo, del 26 de septiembre al 2 de octubre de 1982, se celebra en la Manga del Mar Menor (Murcia) el I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales. Los Congresos organizados por la Univesidad de Valladolid en el año 1991 y 1992, respectivamente; o en fechas recientes, la Conferencia del CARN (Collaborative Action Research Network), celebrada en Málaga, en octubre de 2004, a la que asiste una nutrida representación española.

prologada por Ángel Pérez Gómez. Posteriormente aparecerá, en 1993, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, del mencionado autor. Pero la nómina cronológicamente es, evidentemente, más amplia: MacDonald (1971, 1979), MacDonald y Walker (1976), Whitehead y Foster (1984), Hopkins (1985), Ebbutt (1985), Delorme (1985), Goyette y Lessard-Hébert (1988), Holly (1984, 1987, 1989)<sup>3</sup>, Kelly (1985), Skilbeck (1988), Altrichter, Posch y Somekh (1993), Sharan y Sharan (2004), etc.

Paralelamente a la introducción de la I-A se difunden las posiciones de las corrientes interpretativa y crítica que proceden a la impugnación de la corriente técnica y a la presencia del positivismo en el ámbito de la investigación. Así, la profundización en la perspectiva crítica de la I-A, se justifica por la fuerte presencia de la reinterpretación que desde Australia se hace de los postulados críticos y la introducción de perspectivas de corte freiriano. El autor que consigue una mayor presencia, en este sentido es, sin duda S. Kemmis (1985, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d) que junto con W. Carr, publican en 1988, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Así como Kemmis y McTaggart, (1988) y Kemmis, Cole y Sugget (1983). Por esa época aparecen también las sugerentes posiciones de Grundy (1982, 1991)<sup>4</sup>.

Como consecuencia de muchas de las propuestas anteriores, se produce un relectura de los textos y experiencias de P. Freire, y consecuentemente una aproximación a la investigación de corte colaborativo o participativa y a las estimulantes experiencias latinoamericanas (Salazar, 1992).

#### LA ELABORACIÓN TEÓRICA PROPIA

La sucesión de eventos científicos que acontecen durante los años 80 denota, no sólo interés por la I-A, sino un cierto grado de reflexión colectiva. Tanto en los eventos de Murcia como en los de Valladolid<sup>5</sup>. En estos encuentros se divulga y se teoriza sobre la I-A, difundiendo la afortunada metáfora de «el profesor como investigador en el aula» y sobre la naturaleza de la I-A (Contreras Domingo, 1994a, 1994b; Gimeno Sacristán, 1983; Porlan, 1987), recogiendo así y reinterpretando el principio defendido por Kurt Lewin (1973) de que los actores sociales deben ser los

---

<sup>3</sup> El profesor Peter James Holly desarrolló al final de la década de los 80 y principios de los 90 diversos seminarios en España. Profesores de la varias universidades españolas participaron, así mismo, en el «Programa de Evaluation in Grampian School (PEGS)», organizado por el Regional Steering Group para el PEGS, del Grampian Regional Council junto con un equipo internacional perteneciente al School-Year 2020: School-Based Development Working Group del International Movement Towards Educational Change (IMTEC), celebrado en Aberdeen (Escocia) del 25 al 30 de junio de 1989.

<sup>4</sup> Su libro, *Producto o praxis del currículum*, tiene una amplia repercusión.

<sup>5</sup> El I Congreso fue en el año 1991, y sus actas están publicadas en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1991, núm. 10. El II Congreso se celebró en 1993, y se publica en el núm. 17 de la misma revista.





protagonistas de su propia indagación. Principio que fue divulgado posteriormente por Stenhouse, referido al ámbito de la educación y, concretamente, al profesorado. Finalmente, el marco legislativo de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) también supuso un impulso considerable para la investigación orientada al cambio. Los principios educativos en ella promulgados constituyeron el marco propicio para la búsqueda de modelos metodológicos y el desarrollo e implantación de diversas iniciativas innovadoras de la práctica educativa. La participación del profesorado es uno de los ejes centrales, por lo que se creó toda una plataforma de formación del profesorado en distintos ámbitos y corrientes metodológicas de investigación: clásica, cualitativa y crítica. Hubo un interés particular por situar la I-A en el panorama de la investigación educativa (Escudero Muñoz, 1987, 1990a, 1990b; Marrero Acosta, 1990).

Se analizan tres grandes tipos de I-A: técnica, práctica o deliberativa y crítica o colaborativa. Se reedita así la experiencia emblemática como «El Proyecto de Humanidades» de Stenhouse y el tipo de I-A centrada en el contexto del aula a partir de la identificación de áreas problemáticas por el propio profesor. Finalmente, se enfatiza el análisis la I-A crítica, colaborativa, participativa o democrática, coherente con un enfoque crítico o emancipador de la educación. En este sentido van también las aportaciones de Cascante Fernández (1994, 1995). En este conjunto de iniciativas, análisis y propuestos en torno a la I-A, merece la pena mencionar todo un conjunto de aportaciones tales como las de: Angulo Rasco (1990), Buendía y Salmerón (1994), Colás Bravo (1994), Colás, López y González (1990), Lapuebla, (1988), Latorre (2003), López Gorrioz (1993), Pérez Gómez, (1992) y Pérez Serrano, (1990).

#### EXPERIENCIAS DE I-A EN NUESTRO PAÍS

En España no se ha consolidado la tradición de escribir informes de I-A por el profesorado que desarrolla proyectos en su aula o en su centro, al estilo de los informes promovidos desde la Universidad de East Anglia en la década de los ochenta. Este tipo de literatura o testimonio, escrito por los propios profesores en su propio lenguaje, tenía la virtualidad de hacer públicas esas experiencias, de fomentar el debate crítico sobre las mismas, así como difundir, de forma horizontal, el conocimiento construido localmente. La difusión de experiencias de I-A ha sido muy limitada, reduciéndose a algunos artículos en revistas de divulgación, a comunicaciones presentadas en congresos y jornadas, a seminarios o intercambios en los Centros de Profesores y, excepcionalmente, reflejándose en libros<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Nos referimos, concretamente, al extenso informe de I. Calderón Almendros y S. Habegger Lardoeyt, de 2005, *Vertebrar la lucha educativa: la acción de educar en la resistencia a la desigualdad. Informe de Investigación-Acción acerca de las prácticas diagnósticas sobre un muchacho con el síndrome de Down*.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), en los años 80 y 90, estuvieron comprometidos con experiencias y proyectos colectivos de esta naturaleza, como lo testimonian las resoluciones de sus congresos<sup>7</sup>. Una propuesta surgida del seno de los MRPs de singular notoriedad es el proyecto *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*, coordinado por Ángels Martínez Bonafé (2002). Éste sería un ejemplo de I-A, entendida en sentido amplio y desde una perspectiva crítica y emancipatoria, que, de ser una experiencia elaborada durante años, se convierte en una propuesta estructurada para el trabajo colectivo autónomo en los centros educativos<sup>8</sup>.

Otro foco de experiencias de I-A lo constituyen los dos congresos celebrados por la Universidad de Valladolid, recogidos de manera monográfica en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. La revista de difusión educativa *Cuadernos de Pedagogía*<sup>9</sup> da testimonio de frecuentes experiencias, pero sin el rigor metodológico de informe de investigación. Sin embargo, aunque pocos, contamos con algunas experiencias de estudios empíricos que utilizan la I-A o algunas de sus modalidades, como la investigación cooperativa. Ejemplo de ello son los trabajos de Bartolomé (1986, 1988) y el de Bartolomé y Anguera (1990) sobre investigación cooperativa. Otra de las experiencias pioneras de I-A colaborativa fue la animada por el profesor J.M. Escudero (1990c), con el llamado Proyecto Cordillera: una estrategia de desarrollo y revisión de la práctica, así como de formación del profesorado en las propias escuelas donde desarrollan su trabajo. También habría que mencionar los colectivos de pedagogía crítica asturianos como otro foco de experiencias sobre I-A, que se constituye en la Universidad de Oviedo en torno al profesor César Cascante (Braga, 1994; Braga e Ibáñez, 1995)<sup>10</sup>.

Respecto a la metodología comunicativa-crítica como conocimiento de la realidad social en todas sus dimensiones, desde la construcción de significados de forma comunitaria, encontramos como en muchas otras modalidades sólo referencias teóricas en cuanto a sus finalidades (Gómez Alonso, 2004) y ausencia de aplicaciones.

---

<sup>7</sup> Ver, por ejemplo, las actas del XVIII encuentro estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Gandía en mayo de 1999, en <http://www.xarxaneta.org/fmrppv>. De la actividad de este movimiento dan cuenta también las páginas URL de la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica: <http://cmrp.pangea.org>. De forma muy especial, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña: <http://mrp.pangea.org/nu78/>. Ver, también: Federación de MRP de Aragón: <http://platea.pntic.mec.es/~jnavarro/index.htm>; Federación de MRP de Castilla y León: [www.concejoeducativo.org](http://www.concejoeducativo.org); Federación de MRP de Extremadura: [www.ctv.es/USERS/apevex01](http://www.ctv.es/USERS/apevex01).

<sup>8</sup> Véase también Anaya (1989), Martínez Bonafé (1992) y Yanes (1997), para comprender la naturaleza compleja de la actividad crítica de los Movimientos de Renovación Pedagógica que llegaron a involucrar en la década de los 80 a treinta mil profesores.

<sup>9</sup> Ver, a este respecto, el número 224, de abril de 1994, monográficamente dedicado a la I-A. <http://www.cuadernosdepedagogia.com>.

<sup>10</sup> Puede verse, así mismo, las experiencias reseñadas por Varios autores (1991, 1993), Murillo y Rodríguez (1994), Díaz Aguado (1999), Fernández Pineda (2001), Álvarez (2002), y la de Fernández (2003).



Desde esta perspectiva, el conocimiento científico ha de contemplar los vínculos existentes entre los procesos de adquisición de conocimiento y los intereses que motivan dicho proceso. Esto sólo puede producirse en la autorreflexión de las ciencias críticas, y a través del diálogo con todas las personas que son participantes y transforman sus contextos. Flecha (1997), a través de su obra *compartiendo palabras*, describe los siete principios guía del aprendizaje dialógico en el conocimiento de la realidad.

Finalmente, la investigación evaluativa también adquiere una relevancia especial, principalmente en la década de los años 90. Incluimos en este apartado de investigación para el cambio la investigación evaluativa, porque coincidimos con Mateo (2000) en que la evaluación genera una cultura evaluativa y reconstruye la realidad generando cambios en profundidad. Metodológicamente, la investigación evaluativa se nutre de diversos diseños, incluyendo, además de los sociocríticos, a los empírico-analíticos e interpretativos. Ha sido muy amplia la producción española al respecto. Así nos encontramos con algunas obras de referencia como las de: Colás y Rebollo (1993), Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), Martínez Mediano (1997), Mateo (2000), Medina Rivilla (1991), Pérez Juste (1991), que han presentado los diversos modelos de investigación. En estos momentos en España los modelos han tenido que ir adaptándose a las nuevas necesidades sociales. El año 2000 la *Revista de Investigación Educativa* dedica un monográfico al tema, Bartolomé y Cabrera (2000) ponen de manifiesto estas nuevas necesidades.

## 5. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Hemos querido dedicar un apartado específico a las estrategias de recogida de información, ya que éstas juegan un papel muy importante en los inicios de la investigación cualitativa. Los inicios de la mayor parte de los trabajos de investigación desde la corriente cualitativa lo que hacen es utilizar estrategias de recogidas de información mixtas (i.e, cualitativas y cuantitativas), pero desde perspectivas clásicas de investigación. Ejemplo pionero de ello fue la investigación de Villar Angulo (1986) *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*, que introduce estrategias cualitativas de recogida de información en combinación con otros planteamientos metodológicos. A partir de este momento cobra importancia esta modalidad de trabajos, y se empiezan a conocer una gran variedad de técnicas como: la observación, la entrevista y sus modalidades, el análisis documental, el grupo de discusión, las historias de vida, el diario de campo, etc.

A pesar de que los planteamientos teóricos insisten en que la investigación cualitativa no se sustenta, ni justifica sólo con la utilización de técnicas de datos cualitativos, los investigadores aprenden a hacer investigación recogiendo y analizando datos, sin concluir con las derivaciones de interpretación o cambio que se les presupone. Se adquiere un cierto hábito de denominar investigación cualitativa a toda aquella que incluya estrategias cualitativas de recogida de información. La suma de trabajos individuales de estas características constituyó en los inicios una trayectoria muy centrada en el desarrollo de técnicas de recogida de información. Algunos autores, como Escudero (1990), llegaron a decir que la investigación cualitativa en



España se definía por la utilización de métodos y procedimientos de recogida de información y análisis de datos, y no tanto por los presupuestos conceptuales. Siendo estos presupuestos los que permiten responder a cuestiones más profundas que afectan a qué investigar, por qué y para qué hacerlo, cómo hacerlo y cuál es la relación que quiere establecerse entre el conocimiento y la acción educativa.

Por otro lado, la inseguridad que genera la alternativa paradigmática concluye en una gran inversión de esfuerzos por dotar a las técnicas cualitativa de los mismos criterios de rigor metodológico que los de la investigación experimental. Los criterios para juzgar el rigor metodológico de la investigación naturalista propuestos por Guba (1983) y Guba y Lincoln (1985) representaron un aval a la incipiente y tímida producción de este tipo de investigación en España. A pesar de que estos criterios son propuestos para todo el proceso (i.e, diseño) de la investigación, se desarrollan estrategias de aplicabilidad de los mismos para la recogida y análisis de datos, y fueron posteriormente desarrollados por autores nacionales como Angulo Rasco (1990) o Sandín (2000). En este sentido, la *credibilidad* se refuerza, por ejemplo con la observación persistente; la *transferibilidad* a otros sujetos y contextos, con la recogida abundante de datos; la *dependencia* o consistencia, con la contrastación de datos recogidos por distintos métodos; y la *confirmabilidad*, con triangulación o confirmación de datos con otros investigadores.

Otros esfuerzos se centraron en dotar a los instrumentos de recogida de información propiedades específicas de los fines de la investigación cualitativa. Nos referimos a la clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos que hacen Rodríguez, Gil y García (1996:145), según los objetivos establecidos por el investigador. Esta clasificación de procedimientos y técnicas la hacen en función de los siguientes objetivos de investigación:

- *Describir una situación*: Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios, etc.
- *Contrastar una explicación*: Tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada, etc.
- *Interpretar lo que los otros piensan*: Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida.
- *Analizar lo que pienso*: Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable.
- *Ayudar a que otros tomen conciencia*: Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta feed-back, grupo de discusión, técnicas de grupo.

## 6. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos va unido a la recogida de información, de hecho cuando describimos lo que observamos a través de las notas de campo, de alguna manera ya estamos efectuando un análisis de la información, cuando interpretamos la realidad y la categorizamos. Sin embargo, cuando nos referimos a la tarea de análisis de datos en el proceso de investigación, aludimos a la tarea en la que hemos



de someter el texto a múltiples manipulaciones, a través de un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de la realidad, con la finalidad de encontrar un sentido a la información.

Ruiz Olabuénaga (1999) habla del método cualitativo de análisis de contenido para referirse al proceso de análisis de datos cualitativos. Los distintos autores, al amparo de la literatura internacional, como Bardin (1986), identifican tres fases en el proceso de análisis: reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones. Otros autores que han hecho referencia al análisis de los datos son: Bartolomé (1997), Colás (1992), Martínez Rodríguez (1990), etc., como fase o momento de reflexión e interpretación. Para ello han seguido los modelos propuestos por Bogdan y Taylor (1986), Goetz y Lecompte (1988) y los de Woods (1987). Sin embargo, en los últimos años los hallazgos y avances se han producido en torno a las técnicas informáticas para el tratamiento de la información.

El inicio en la difusión de este tipo de procedimientos en España coincide con la realización de los primeros estudios cualitativos. En este sentido, y de forma muy pionera, en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa, celebrado en 1993, se presenta una ponencia presidencial titulada «Análisis de datos cualitativos en Investigación sobre la diferenciación educativa», y en torno a ella se crea una mesa de presentación de comunicaciones sobre el tema. Es aquí donde se dan a conocer algunas herramientas informáticas como la desarrollada por la escuela francesa como el *Système Portable pour l'Analyse des Données Textuelles* (SPAD.T), el programa *Analysis of Qualitative Data* (AQUAD), y el *Non Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing* (NUDIST), presentados por Gil, García, Rodríguez y Corrales (1994). Junto a éstos aparecen las primeras iniciativas españolas que, aunque más modestas, muestran el interés por desarrollar posibilidades en la consecución de este objetivo, como la presentada por Carro (1994), a partir de las utilidades del programa Word-Perfect, e inspirado en programas de estas características como los ya presentados y otros como el ETHNOGRAPH, el KEDIT y el LISPQUAL. Esta nueva posibilidad se presenta como una alternativa útil, interesante y al alcance de cualquier investigador para el análisis de los datos.

## 7. CONCLUSIONES

Como el lector habrá podido comprobar, la trayectoria expuesta en este artículo ha exigido un gran esfuerzo de revisión y evaluación de la producción española de literatura sobre investigación cualitativa. Con todo, queremos advertir que se ha hecho un importante esfuerzo de selección en la cita de los trabajos, pues nos resultó imposible la reseña de cada uno de ellos. Al amparo de esa panorámica general mostrada, y de la síntesis a la que hemos podido llegar tras el análisis del conjunto de los trabajos realizados, concluimos lo siguiente:

- En España se inicia una apertura hacia nuevas perspectivas metodológicas en la década de los años 80. Esta apertura estuvo impulsada por el cambio eco-

nómico, social y político que experimentó la sociedad española en el llamado «*periodo de transición*» de la dictadura franquista a la democracia.

- Anteriormente a la aprobación de la Ley General de Educación (1970), que otorga cierta autonomía a la Universidad española, las características del régimen impidieron que se diera un movimiento comprometido con el estudio de la realidad social y educativa. A partir del año 1983, con la Ley de Reforma Universitaria (LRU), es cuando se empiezan a dar las condiciones para el desarrollo del libre pensamiento y de la investigación independiente y crítica. Este nuevo contexto generó condiciones muy favorables de apertura hacia nuevos paradigmas de investigación.
- El acercamiento al conocimiento del paradigma cualitativo se hace fundamentalmente a través de la publicación al castellano de obras de trascendencia internacional, junto a la edición de manuales de autores nacionales que se habían formado con otros colegas de Europa y Estados Unidos. Asimismo, la tradición adquirida en el contexto nacional por otras disciplinas, como la sociología y la antropología, lo beneficiaron.
- En la década de los 80 hay una evidencia clara de la aplicación de la metodología cualitativa, pero es en la década de los 90 cuando la total expresión y consolidación de la nueva metodología adquiere protagonismo. Este hecho es evidente no sólo por la insesante producción de investigaciones, de las que dan cuenta las publicaciones nacionales e internacionales, sino por otros eventos como la edición de encuentros y seminarios, la inclusión de materias en los currículum de los títulos universitarios, etc.
- A pesar de que el grueso de la investigación educativa actual sigue siendo de corte cuantitativo, en las dos últimas décadas ha habido una importante producción de trabajos de corte cualitativo. Desde sus inicios no ha cesado la edición de estudios teóricos sobre esta modalidad de investigación, y existe un afán continuado por el conocimiento que sobre investigación cualitativa se hace fuera de nuestras fronteras.
- En la actualidad, la etnografía escolar avanza con paso firme para situarse como una potente herramienta de aproximación a las distintas realidades culturales que hacen vida común dentro y fuera del contexto escolar. Para los próximos años, se prevé un mayor desarrollo de este tipo de estudios, sobre aspectos de diversidad curricular, relaciones interpersonales, intergrupales, y sobre las prácticas y el enriquecimiento del fenómeno educativo en general.
- El uso continuado de la metodología cualitativa en los contextos escolares conllevará por consecuencia directa la elaboración de un cuerpo teórico propio que permita comprender esa realidad. Autores como Bartolomé (1997) o Sabariego y Sandín (1997) ya han planteado la necesidad de avanzar hacia la reflexión profunda que supere la mera descripción etnográfica, para construir conocimiento y generar modelos educativos multi e interculturales.
- La investigación realizada desde la praxis, como una forma de convertir e involucrar a los docentes en los protagonistas de la indagación de sus propios problemas, se convierte igualmente en una metodología cualitativa que, aunque menos consolidada que la investigación etnográfica dentro de nues-



tras fronteras, ha sido entendida no sólo como estrategia de investigación y formación (v.gr. MRPs), sino también como una herramienta para el cambio social, tal y como se ha constatado, a través de los trabajos, por ejemplo, de Pérez Serrano y Bartolomé.

- Teniendo en cuenta las nuevas realidades sociales y su reflejo en los escenarios educativos, no nos cabe duda que la investigación en educación recobrar, en las décadas venideras, una orientación marcadamente cualitativa que permitirá la emancipación y autonomía de los agentes sociales y educativos, así como un trabajo recíproco y el compromiso compartido entre investigadores y prácticos.
- Si bien es cierto que la investigación cualitativa en España no ha recobrado el lugar que le corresponde por su consistencia teórica, consideramos que en un futuro próximo experimentará un proceso de impulso y de avance, por la necesidad en la actualidad de que la investigación impacte en la práctica.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T., GIL, J., JIMÉNEZ, R.A., SACRISTÁN, A., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B. y MALIK, B. (1999) *Diversidad escolar e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE. MEC.
- ALTRICHTER, H., POSCH, P. y SOMEKH, B. (1993) *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*, Londres: Routledge.
- ALVAREZ ROJO, V. (1995) «La intervención orientadora en los equipos de promoción y orientación educativa (EPOES) de Andalucía: una aproximación etnográfica». *Revista de Educación*, 306, 347-374.
- ANDERSON, G.L. (1989) «Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions». *Review of Educational Research*, 59, 3, 249-270.
- ANGUERA, M.T. (1985) «Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa». *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.
- ANGULO RASCO, J.F. (1990) «Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa». *Investigación en la Escuela*, 11, 39-49.
- AXPE, M.A. (2004) *La investigación etnográfica en el campo de la Educación. Una aproximación meta-analítica*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- BARDÍN, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARQUÍN RUIZ, J. (1991) «La evolución del pensamiento pedagógico del profesor (I)». *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- (1995) «La investigación sobre el profesorado. Estados de la cuestión en España (I)». *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- (1999) «La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España». En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Madrid: Akal.

- BARTOLOMÉ, M. (1988b) «Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos». *Bordón*, 40 (2), 277-292.
- (1992a) «Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar?». *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- (1997a) «Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa». *Revista de Investigación Educativa*, 15, 1, 7-28.
- (1997b) (coord.) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- (1998a) «Nuevas tendencias en los diseños de investigación educativa». En Iñaki Dendaluz (coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 102-121). Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (1990) *La investigación cooperativa, vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2000) «Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural». *Revista de Investigación Educativa*, 18, 463-479.
- BARTOLOMÉ, M. y PANCHÓN, M. (1995) «El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo». *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 95-126.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1991) *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BENEDITO, V. (1983) «La investigación en los ICEs: situación actual y perspectivas de futuro». *Revista Investigación Educativa*, 2, 99-144.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: Ceac.
- (2004) (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (1996) *La investigación biográfica-narrativa en educación: guía bibliográfica*. Granada: Force/MAC.
- (1998) «Tiempo y contexto del discurso curricular en España». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 2. En <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev22ART4res.pdf> (consultada 12/12/2006).
- (2001) *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- (2002) «¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1) 40-65. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15504103.pdf> (consultada el 16/12/ 2006)
- BRAGA, G. (1994) *Desarrollo profesional e investigación-acción en la enseñanza universitaria: un estudio de caso*. Universidad de Oviedo.
- BRAGA, G. e IBÁÑEZ, V.J. (1995) «Un marco evaluador crítico en un contexto de investigación-acción en la Universidad». En AA.VV. *Teoría Crítica e Investigación-Acción* (pp. 425-436). Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valladolid.
- BRAGA, G. y CASCANTE, C. (1994) «La investigación en la acción: una guía práctica». *Cuadernos de pedagogía*, 224, 20-23.
- BUENDÍA EISMAN, L. y SALMERÓN PÉREZ, H. (1994) «Intervención cooperativa a través de la investigación cooperativa». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 226- 231.
- BUENDÍA, L., COLÁS, M.P. y HERNÁNDEZ, F. (1997) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw- Hill.



- CAJIDE, J. (1992) «Investigación cualitativa. Tradiciones y perspectivas contemporáneas». *Bordón*, 44, 4, 357-375.
- CARR, W. (1993) *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRO SANCRISTÓBAL, L. (1993) «Posibilidades del Word Perfect 5.1. para el análisis de datos cualitativos». VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa, Valladolid.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (1994) «Algunas interpretaciones acerca de las aportaciones de Paulo Freire a los conceptos generales de los enfoques educativos críticos y a la metodología de la investigación-acción». En *1 Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Estudios de Formación Continuada, 57-62.
- CASCANTE, C. y otros (1995) «Hacia un modelo dialéctico-crítico en la enseñanza: Grupos Asociados para la investigación-acción». En AA.VV. *Teoría Crítica e Investigación-Acción* (pp. 162-175). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- CASTILLO, F. (1989) «CREI-SANTS: un modelo de multiintervención textual para la formación de profesores de educación especial». *Temps d'educacio*, 1, 183-196.
- COLAS, M.P. (1987) «La metodología cualitativa en el estudio de cuestiones educativas». *Cuestiones pedagógicas*, 4 (5), 79-91
- (1994) «La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación». *Revista Bordón*, 46, 4, 407-422.
- (1992) «El análisis de datos en la metodología cualitativa». *Revista de ciencias de la educación*, 152, 521-539.
- COLÁS BRAVO, M<sup>a</sup>.P. y BUENDÍA, L. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, M<sup>a</sup>.P. (1994) «La investigación-acción». En Pilar Colás y Leonor Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 391-315). Sevilla: Alfar.
- COLÁS BRAVO, M<sup>a</sup>.P., LÓPEZ GORRIZ, I. y GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (1990) «Aplicaciones y aportaciones de la metodología de investigación-acción participativa a los programas de intervención educativa». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 271-275.
- COLÁS, M<sup>a</sup>.P. y REBOLLO, M.A (1993) *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLECTIVO IOE (1996). «La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela». Madrid:CIDE
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994a) «La investigación en la acción: ¿cómo se hace?». *Cuadernos de pedagogía*, 224, 14-19
- CONTRERAS, J. (1994) «La investigación en la acción. ¿Qué es?». *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- DE MIGUEL, M. (1988) «Paradigmas de la investigación española». En Iñaki Dendaluze (coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (pp. 60-81). Madrid: Narcea.
- DEL RINCÓN, D. (1997) *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Ediuoc.
- DELORME, C. (1985) *De la animación pedagógica a la investigación-acción. Perspectivas para la innovación escolar*. Madrid: Narcea.

- DENDALUZE, I. (1988) «Algunos retos metodológicos». *Revista de investigación educativa*, 16, 1, 7-26.
- DÍAZ DE RADA, A. (1995) «Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid». *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 50, 1, 125-145.
- (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- DORIO, I., SABARIEGO, M. y MASSOT, I. (2004) *Estrategias de recogida y análisis de la información en metodología de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- EBBUT, D. (1985) «Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles». En Burgess, R.G. (ed.): *Issues in Educational Research Qualitative Methods*. The Falmer Press, Londres, 1985, pp. 152-176.
- ECHEVERRÍA, B. (1983) «La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas». (1980-1983). *Revista Investigación Educativa*, 2, 144-205.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J., SUTTON, C. y HARDING, J. (1978) «¿Qué es la investigación en la acción en las escuelas?». *Journal Currículo Studies*, 10, 4.
- ERICKSON, F. (1973) «What makes school ethnography «ethnographic»?». *Anthropology and Education Quarterly*, 4, 10-19.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987) «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa». *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 3, 5-39.
- (1990a) «Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica». *Curriculum*, 2, 2-25.
- (1990b) *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Actas del ICIOE, Barcelona, pp. 189-221.
- ESCUDERO, J.M., MARTÍNEZ, J.A., NICOLÁS, C. y VICENTE, A. (1990) *El proyecto cordillera: una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y profesores*. Jornadas de encuentro y experiencias de formación de centros. Murcia: Mozarrón.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1991) «El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores». *Enseñanza anuario Interuniversitario de didáctica*, 9, 165-185.
- FLECHA, R. (1997) *Compartiendo palabras*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1975) *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO, R.A. (1994) *Antropología de la educación*. Salamanca: Eudema.
- GARCÍA HOZ, V. (1994) (dir.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983) «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores». *Educación y sociedad*, 2, 51-73.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GINER, S. y MORENO, L. (1990) «Centro y periferia: La dimensión étnica de la sociedad española». En Salvador Giner (dir.). *España. Sociedad y política*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 169-197.
- GOETZ, J.P. y Lecompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.



- (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ ALONSO (2004) «Metodología comunicativa crítica». En Rafael Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 395-423). Madrid: La Muralla.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1988) *La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GRUNDY, S. (1982) «Three modes of action research». En S. Kemmis, y R. McTaggart, (eds.). *The Action Research Reader* (3ª ed.), (pp. 353-364). Victoria: Deakin University.
- (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- GUBA, E.G. (1983) «Criterios de credibilidad». En: José Gimeno y Ángel Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1985) *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GUERRERO LÓPEZ, J.F. (1987) «La investigación etnográfica en el ámbito educativo». *Investigación en la Escuela*, 3, 13-17.
- HABERMAS, J. (1973) *Teoría y Praxis*. Buenos Aires: Sur.
- HOLLY, P.J. (1984) «Investigación en la acción. ¿Una nota preventiva?». En M<sup>a</sup>.L. Montero Mesa (edit.). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, 483-494. Holly, P.J. (1989). *The Developing School*. London, Falmer Press.
- (1987) «Los próximos diez años de la Investigación-Acción. ¿Daños a terceros, incendios y robos? Hacia una mejor política escolar». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 51-60.
- HOPKINS, D. (1985) *A Teachers Guide to Classroom Research*. Milton Keynes, Philadelphia. (Trad. castellana (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.).
- KELLY, A. (1985) «Action Research: What Is It and What Can It Do?». En R.G. Burgess. *Issues in Educational Research. Qualitative Methods*. The Falmer Press, Londres, 1985, pp. 129-151.
- KEMMIS, S. (1985) Action Research. En T. Husen, T. y T. Neville, (eds.). *The International Encyclopedia of Education* (pp. 35-42). Pergamon: Oxford.
- (1992a) «Mejorando la educación mediante la investigación-acción». En M<sup>a</sup>.C. Salazar: *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, 175-204.
- (1992b) *Teoría social y teoría crítica de la educación*. Simposium internacional sobre teoría crítica e investigación-acción. Documento inédito. Universidad de Valladolid.
- (1992c) *Las contribuciones de la investigación-acción al desarrollo de la ciencia crítica de la educación: el reto contemporáneo*. Simposium internacional sobre teoría crítica e investigación-acción. Documento inédito Valladolid.
- (1992d) *Developing Critical Communities of Teachers through Teachers Education*. I Seminari sobre Formació del Professorat i Renovació Pedagògica. Valencia.
- KEMMIS, S., COLE, P. y SUGGET, D. (1983) *Orientations to Curriculum and Transition. Toward the Socially Critical School*. Victoria Inst. of Secondary Education.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LAPUEBLA, A. (1988) «Una investigación colectiva». *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 54-59.
- LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.



- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LECOMPTE, M. y PREISSE, J. (1992) «Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: synthesizing the qualitative research tradition». En Lecompte, M. Millroy, W.L. Y Preissle, J. (ed.). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego, California: Academic Press, 815-855.
- LEVINSON, B.A. (1992) «Ogbu's anthropology and the critical ethnography of education: a reciprocal interrogation». *Qualitative Studies in Education*, 5,1, 205-225.
- LEWIN, K. (1973) «Action research and minority problems». En K. Lewin. *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. London: Souvenir Press. Editado en español en 1992 con el título: «La investigación-acción y los problemas de las minorías». En M<sup>a</sup>. Cristina Salazar (ed.): *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular, 13-25.
- MACDONALD, B. (1971) «The Evaluation of the Humanities Curriculum Project: A Holistic Approach», presented to the annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, February 1971. Published in *Theory into Practice*, June, 1971; and by The Open University, *Education Studies: A Second Level Course*, Unit 12, 1972.
- (1979) «Hard Times-Accountability in England». *Education Analysis*, 1 (1).
- MACDONALD, B. y WALKER, R. (1976) *Changing the Curriculum*. London: Open Books.
- MARCELO, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona:CEAC
- (1992) «Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas». En Carlos Marcelo (ed.). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-48). Argentina: Cincel.
- MARÍN, A., MARTÍNEZ, L. y RAJADELL, N. (1985) «La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985». *Revista Investigación Educativa*, 6, 103-127.
- MARRERO ACOSTA, J. (1990) «Panorama de la investigación curricular». *Curriculum*, 1, 7-30.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992) «Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español: un esquema de aproximación». En VV.AA. *Crítica de la Pedagogía y pedagogía Crítica*. Valencia, Federación de MRPs del País Valenciano.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (2002) (coord.) *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro. Cooperación Educativa, Kikiriki*. Sevilla.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1997) «Experiencias de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares». *Bordón*, 49 (2), 155-163
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1997) (coord.) *Encuentros en la facultad de educación sobre evaluación*. Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990a) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- (1990b) «Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum». En J.B. Martínez Rodríguez (coord.) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y currículum*, (pp. 9-50). Granada: Universidad de Granada.
- MASSOT, I. (2003) *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- MATEO, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB /Horsori.
- MEDINA RIVILLA, A. (1991) *Teoría y métodos de la evaluación*. Madrid: Cincel.
- MONTOYA, J.M. (1994) *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- MORENO, J.M. (1998) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado*, 2 (2), 11-30.
- OGBU, J.U. (1993) «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple» (145-174). En Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- PATTON, M.Q. (1975) *Alternative evaluation research paradigm*. Grand Forks, ND: Study Group on Evaluation, University of North Dakota.
- PEREA, R. (1994) «Pedagogía Social y perspectiva etnográfica de la educación para la salud». En Lopez-Barajas, E. y Montoya, J.M. (eds.), *La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas* (pp. 251-261). Madrid: UNED.
- PÉREZ FERRA, M. (1994) «Etnografía y tiempo de ocio». En López-Barajas, E. y Montoya, J.M. (eds.), *La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas* (pp. 233-249). Madrid: UNED.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». En José Gimeno y Ángel Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992) *La formación del profesorado como intelectual*. Conferencia presentada en el Simposium internacional sobre teoría crítica e investigación-acción.
- PÉREZ JUSTE, R. (1994) «Investigación evaluativa». En V. García Hoz (ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 404-422). Madrid: Rialp
- PÉREZ SERRANO, G. (1985) «Evaluación de la investigación educativa». *Revista de Ciencias de la Educación* 123, 285-305.
- (1990) *Investigación-Acción. Implicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes 1. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PORLAN, R. (1987) El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.
- PULIDO, R. (1995) «Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses». *Temps d'Educació*, 14, 2, 11-32.
- PULIDO, R. y PRADO, E. (1999) «La investigación-acción etnográfica como herramienta para comprender y cambiar la acción psicopedagógica». En Juan Fernández Sierra (coord.). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- QUANTZ, R.A. (1992) «On critical ethnography (with some postmodern considerations)». En M. LeCompte, W Millroy y J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative research in education*, (pp. 447-505). London: Academic Press.
- RIST, R.C. (1975). «Ethnographic techniques and the study o fan urgan school». *Urban Education*, 10, 86-108.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.



- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. e ISPIZUA, M.A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SALAZAR, A. (1992) *La investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- SANDÍN, M.P. (2000) «Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad». *Revista de Investigación Educativa*, 18, 1, 223-242.
- (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawhill.
- SAN FABIÁN, J.L. (1988) *La representación de la escuela en el niño*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- SAN FABIÁN, J.L. y CORRAL, N. (1989) «Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela». *Revista de investigación Educativa*, 7(3), 131-146.
- SHARAN, Y. y SHARAN, S. (2004) *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través e la investigación en grupo*. Sevilla: Publicaciones, MCEP. Sevilla.
- SKILBECK, M. (1988) «El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo)». *Revista de Educación*, 286, 35-60.
- SMITH, L.E. (1974) «Anthropological perspectives on evaluation». *AERA Monograph Series in Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SOLER SANTALIESTRA, J.R. (1998) *La participación democrática de la comunidad educativa en la administración gestión del centro escolar: el consejo escolar*. Tesis doctoral. Documento inédito. Universidad de Barcelona.
- SPINDLER, G. (1982) (ed.) *Doing the ethnography of schooling. Educational anthropology in action*. Illinois: Waveland Press.
- (1993). «La transmisión de la cultura». En Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. (pp. 205-241). Madrid: Trotta.
- SPRADLEY, J.P. (1979) *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- (1980) *Participant Observation*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- STENHOUSE, L. (1985) El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- (1987a) *La investigación como basa de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1990a) «Conducción, análisis y presentación de estudio de casos en la investigación educacional y la evaluación». En Juan Bautista Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, (pp. 69-85). Granada: Universidad de Granada.
- (1990b) «Case Study Methods». En John P. Keeves (ed.): *Educational Research, Methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 49-53.
- (1991) «La investigación del currículum y el arte del profesor». *Investigación en la Escuela*, 15, 9-15.
- (1997) *Cultura y educación*. Morón (Sevilla): Kikirikí Cooperación Educativa.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- TEASLEY, C. (2000). «Construir la atención a la diversidad en la ESO: etnografía de una realidad escolar». *Aula de innovación educativa*, 95, 38-41.

- TESCH, R. (1976) *The humanistic approach to educational research*. Santa Bárbara, CA: The Fielding Institute.
- THOMAS, J. (1993) *Doing Critical Ethnography*. London: Sage.
- TÓJAR, J.C. (2004) *Métodos de investigación cualitativa en Educación*. Madrid: La Muralla.
- (2006) *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TUSON, A. y UNAMUNO, V. (1999) «¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar». *Revista iberoamericana de discurso y sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria*, 1, 1, 19-34.
- TYLER, S.A. (1991) «La etnografía posmoderna: de documento de lo oculto a documento oculto». En Carlos Reynoso (com.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa.
- VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, F. y DÍAZ DE RADA, A. (1993) (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Actas del Primer Congreso Internacional. Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.
- VV.AA. (1991) «Monografía: Investigación-acción, diseño curricular y formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 11.
- VV.AA. (1993) «La investigación-acción y la integración escolar de los niños discapacitados». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 17.
- WHITEHEAD, J. y FOSTER, D. (1984) «La investigación-acción y el desarrollo educativo profesional». En M.L. Montero (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Torculo, (464-482).
- WITTRICK, M.C. (1989) (ed.) *La investigación de la enseñanza*. (I y II). Barcelona: Paidós.
- WOLCOTT, H.F. (1982) «Differing styles of on-site research, or, if it isn't ethnography, what is it?». *Review Journal of Philosophy and Social Science*, vol. 7, núm. 12, 154-169.
- WOLCOTT, H.F. (1993) «Sobre la intención etnográfica» (127-144). En H. Velasco, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- (1995) «La adaptación de la etnografía para uso educacional». En Martínez Torralba, I. y Vasquez-Bronfman, A. (coord.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación los años 90*. Madrid: Aprendizaje (pp. 37-56).
- (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Barcelona: Paidós.
- YANES, J. (1997) *La República del profesorado. Etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- ZABALZA, M.A. (1991) *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- ZABALZA, M.A., MONTERO, M.L. y ÁLVAREZ, Q. (1986) «Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación del profesorado». En L.M. Villar Angulo (ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.