

INTERSEDES

Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica



Puerto Limón

Nuevas tendencias en los diseños de investigación cualitativa y su influencia
en la interpretación y acción educativa

Élida Vargas Barrantes

www.intersedes.ucr.ac.cr

ISSN 2215-2458

Vol. XIV, N°28 (2013)

Consejo Editorial Revista InterSedes

Director de la Revista:

Dr. Edgar Solano Muñoz. Sede de Guanacaste

Consejo Editorial:

M.Sc. Jorge Bartels Villanueva. Sede del Pacífico. Economía
M.Sc. Oriester Abarca. Sede del Pacífico. Derecho. Filosofía
Dra. Ethel García. Sede de Occidente. Historia.
Dra. Magdalena Vásquez. Sede Occidente. Literatura
M.L. Guillermo González . Sede Atlántico. Filología
M.Ph. Jimmy Washburn. Sede Atlántico. Filosofía. Bioética
M.L. Mainor González Calvo. Sede Guanacaste. Filología
Ing. Ivonne Lepe Jorquera. Sede Limón. Administración. Turismo
Dra. Ligia Carvajal. Sede Limón. Historia

Editor Técnico: Bach. David Alonso Chavarría Gutiérrez. Sede Guanacaste.

Editora: Guadalupe Ajún. Sede Guanacaste

Consejo Científico Internacional

Dr. Raúl Fornet-Betancourt. Universidad de Bremen, Alemania.
Dra. Pilar J. García Saura. Universidad de Murcia.
Dr. Werner Mackenbach. Universidad de Potsdam, Alemania. Universidad de Costa Rica.
Dra. Gabriela Marín Raventós. Universidad de Costa Rica.
Dr. Mario A. Nájera. Universidad de Guadalajara, México.
Dr. Xulio Pardelles De Blas. Universidad de Vigo, España.
M.Sc. Juan Manuel Villasuso. Universidad de Costa Rica.

Indexación: Latindex / Redalyc/ SciELO

Licencia de Creative Commons

Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica, todos los derechos reservados.

Intersedes por intersedes.ucr.ac.cr está bajo una licencia de Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Costa Rica License.



Nuevas tendencias en los diseños de investigación cualitativa y su influencia en la interpretación y acción educativa

New trends in qualitative research designs and their influence on the interpretation and educational activities

Élida Vargas Barrantes¹

Recibido: 27.07.13

Aprobado: 30.09.13

Resumen

En este estudio se profundiza en como la lectura y comprensión del texto sociológico se transforma en un punto nodal para la práctica y la experiencia educativa. Se trata de un sistema de acción en donde diferentes actores construyen y reproducen sentidos desde sus propios horizontes culturales y sociales. También se hace referencia a algunas metodologías de investigación que se identifican plenamente con la acción social y que en las últimas décadas han ganado gran aplicación en el campo educativo. Entre estas se citan los estudios fenomenológicos que se caracterizan por analizar los hechos en la forma en que se presentan, revelar la propia conciencia del individuo y respetar plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias. La etnometodología tiene como característica distintiva el interés de los investigadores por centrarse en el estudio de las estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. En el interaccionismo simbólico se parte de que la realidad social se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas, principalmente de orden lingüístico, pero sin dejar de lado las pautas de comportamiento. Desde esta perspectiva, lo real y válido se realiza por el acuerdo que establecen los participantes de una situación dada. En este orden de prioridades, es necesario señalar que para el investigador, el descubrimiento de la lógica interna del material de campo no es tarea fácil porque es a él a quien le corresponde dar sentido y contenido a aquello que obtuvo en forma de narración de experiencias. Además, debe hacer un uso adecuado del lenguaje. Es evidente que ante la diversidad de herramientas con que dispone la investigación social, la experiencia educativa tiene que convertirse es una fuente de información que contribuya de manera significativa a facilitar y mejorar la práctica del docente.

Palabras clave:

Práctica interpretativa, investigación educativa, fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico.

Abstract

In this study deepened in as reading and understanding of the sociological text is transformed into a nodal point for practice and educational experience. It is a system of action where different actors construct and reproduce senses from their own cultural and social horizons. Also referenced some research methodologies that are fully identified with the social action and that in recent decades have earned great application in the educational field. Among these are cited phenomenological studies characterized by analyzing the facts as they are presented, revealing the conscience of the

¹ Costarricense. Docente. Sede de Occidente. Universidad de Costa Rica. Email: elida.vargas@ucr.ac.cr

individual and fully respect the relationship that makes the person of their own experiences. The ethnomethodology has as distinctive feature the interest of researchers to focus on the study of the strategies employed by people to build, give sense and meaning to their everyday social practices. In symbolic interactionism is part of social reality is created and maintained through symbolic interaction, mainly linguistic, but without neglecting the patterns of behaviour. From this perspective, the real and valid is by the agreement laying down the participants in a given situation. In this order of priorities, it is necessary to point out that for the researcher; the discovery of the internal logic of the field material is no easy task because it is he who deserves to give meaning and content to that which obtained in the form of narration of experiences. Also, you must make appropriate use of the language. It is clear that given the diversity of tools with which has social research, the educational experience has become is a source of information that contributes significantly to facilitate and improve the practice of teaching.

Key words:

performance practice, educational research, Phenomenology, ethnomethodology, symbolic interactionism.

Introducción

La compleja, laberíntica, y siempre problemática y cambiante realidad social plantea un reto para quien se acerca a los procesos de la comunicación y la cultura con el fin de explicar o al menos profundizar en el reconocimiento de los perfiles de un fenómeno social, preguntándose el por qué y el cómo (Serrano, 1997). Las ciencias humanas, desde donde se estudia la realidad social, son posibles cuando las relaciones entre entidades ya no se establecen en términos de semejanza, sino de diferencia, instaurando una distancia entre las palabras y los objetos, para dar lugar al conocimiento.

En la investigación cualitativa -como herramienta en el estudio de las ciencias humanas-, se puede ver claramente como la base empírica de la investigación tiene la forma de una estructura diferenciada en diversos niveles de afirmaciones. Estos niveles contienen como componentes las diferentes proposiciones que, se diferencian de acuerdo a su contenido, a su puesto en la lectura (que origina el tipo de interpretación) y según la distancia, a la materialidad de la observación (Elliot, 2000). Según lo plantea Falletti (2006), ya no se trata de buscar semejanzas o establecer relaciones en función de lo que puede revelarse como parentesco en el objeto de estudio, más bien; el propósito fundamental de investigar es conocer la realidad para luego interpretarla, según la lógica de cada ambiente particular.

Conocer implica discernir, eso es; etablar las identidades y luego las diferencias si es que estas existen. Con esta perspectiva en mente, se ha propiciado un alejamiento del conocimiento de corte académico, con el supuesto de que el conocimiento de la vida cotidiana sustituye al conocimiento científico. El propósito es crear y recrear el conocimiento escolar en función de las interacciones sociales en el aula y de los significados compartidos que se generan en la misma;

privilegiar lo inmediato, empírico, común, cotidiano, sobre lo abstracto, formal, teórico, universal (López & Flores, 2003).

En la visión de Martínez (2006), el conocimiento no es un reflejo especular de lo que está allí afuera; el conocimiento es el resultado de un elaboradísimo proceso de interacción entre un estímulo sensorial (visual, auditivo, olfativo, etc.) y todo nuestro mundo interno de valores, intereses, creencias, sentimientos, temores, etc. Se trata de un proceso dinámico y compartido que implica aprender, cultivarse y sobre todo, tener la capacidad de situarse desde la perspectiva del otro, sin descuidar los signos y características que forman parte de cada situación concreta.

En esta acción de conocer, se hace evidente la necesidad de adquirir una nueva sensibilidad a los signos de los tiempos, como conjunto interactuante de elementos y variables humanas que crean una nueva realidad, exigen nuevos enfoques, demandan nuevos conceptos y por consiguiente, también requieren nuevas soluciones (Vargas, 2009).

Ante estas exigencias, Jares (1997), indica que en el proceso de conocer pueden haber diferencias, desacuerdos, discusiones y oposiciones, pero; se entiende que ocurren dentro de un marco más amplio de acuerdo -el consenso- que todo el mundo suscribe y dentro del cual toda discusión, desacuerdo o conflicto de intereses puede reconciliarse con el diálogo, sin recurrir a la confrontación. Es evidente que no se trata de silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas para imponer una determinada concepción de la organización escolar y de la política educativa.

Actualmente, se reconoce la predominancia, dentro de las propuestas de investigación en educación, de enfoques metodológicos como la etnografía, el estudio de casos, el análisis narrativo y las historias de vida entre otros. Con estas propuestas, la indagación tiene como finalidad la recuperación de las perspectivas de los sujetos y de sus buenas prácticas, así como la descripción de los contextos en que se llevan a cabo. Con la adecuada implementación de las mismas y con la ayuda de dispositivos de socialización, se busca fomentar el cambio a partir de la intervención de los actores en su relación con las estructuras sociales. Olivera (2006), piensa que es fundamental enriquecer los aportes de la corriente crítica, a la que también se considera de importancia en las teorías educativas contemporáneas.

Desde supuestos educativos más recientes en la mediación pedagógica, los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y los procesan desde sus marcos interpretativos. Por ello se hace imprescindible, asumir una actitud de vigilancia permanente sobre los sentidos o visiones que se construyen desde diferentes escenarios. A ese respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas, y que por lo tanto, existen diversos patrones para interpretarla (Denzin & Lincoln, 2005). Como consecuencia, hay que procurar descentrarse de

los propios parámetros y flexibilizar el propio referencial. Señalan estas autoras que, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los conocimientos, de las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de tramas con diversas evidencias.

Otro aspecto a considerar es que justamente en la reconstrucción de sucesos, las técnicas de de investigación social deben concebirse como dispositivos para producir y regular el habla. Se trabaja con juegos de lenguaje abiertos a la entrada de información. Se investiga e interviene en lo que no se conoce y se intenta descubrir las estructuras de sentido: lo nuevo cobra realce al mostrar sus relaciones con el conjunto de lo hablado (Olivera, 2006).

Durán (2004), también indica que la investigación queda abierta al sentido cuando se intenta reconstruir un acontecimiento. Esto implica la urgencia y la posibilidad de revalorar algunos de nuestros métodos de investigación tradicionales para orientarlos hacia nuevas vías. Sumado al hecho de contar con nuevos métodos para conocer la realidad social hay que considerar el mayor uso de la hermenéutica y de la dialéctica en la investigación.

Para López y Flores (2003), con varias de estas metodologías cualitativas (el interaccionismo simbólico y la etnometodología), no solo se redefine el conocimiento, la teoría de la práctica social y la metodología para su indagación, sino también el lenguaje mismo y su estudio; al desarrollar una lingüística del habla en oposición a la lingüística estructural. En la coordinación mutua entre lenguaje y praxis se privilegia el giro lingüístico, que no es otra cosa que la captación del carácter de la vida social y de la adquisición de una serie de instrumentos metodológicos que se aplican tanto a la construcción de frases como a la constitución y reconstitución de la vida social en los contextos cotidianos.

Este ensayo tiene como objetivo profundizar en aspectos elementales de algunas prácticas interpretativas de la realidad social, haciendo especial énfasis en las tendencias más recientes que se aplican en los diseños de investigación fenomenológica -la etnometodología y el interaccionismo simbólico-, así como reconocer la importancia del lenguaje en la aplicación de estas metodologías en la investigación educativa.

La acción sociológica como práctica de comunicación e interpretación de la realidad

La sociología presenta hoy un panorama de superación de las antiguas parejas epistemológicas cuantitativo/cualitativo; de manera que la lectura y comprensión del texto sociológico se transforma en un punto nodal para la práctica investigativa.

Esto implica que en la investigación se relacionan, al menos dos habilidades; aquella de leer un texto dentro de un horizonte de comprensión y de pre-comprensión y la de construir un "textum" en la dinámica de la investigación como comunicación (Scribano, 2001). Desde la óptica de Bar (2001), una descripción abarca todos los hechos, pero no necesariamente indica conexión entre ellos, lo que a su vez los haga más comprensibles. El autor cita como ejemplo, una película que muestre imágenes y sonidos; aún cuando puede ser un registro completo de los hechos en un momento determinado, no podrá advertirse en estos hechos las relaciones entre los sucesos, y en sí mismos, éstos no explicarán nada.

Ante la difícil comprensión e interpretación de los fenómenos sociales, han surgido diferentes tendencias de investigación de corte cualitativo. Entre estas se citan la fenomenología, la etnografía, la teoría fundada y la etnometodología, expuestas ya desde los años treinta por la escuela de Chicago. Con un énfasis más sociológico, la hermenéutica, fue expuesta por pensadores filosóficos como Dilthey, Gadamer y Weber; y la teoría crítica expuesta por Habermas como una forma diferente de asumir las ciencias sociales (Murcia & Jaramillo 2001).

En todas estas tendencias de la investigación sociológica, interesan los datos por sus cualidades, por lo que ocurre en cada uno de ellos y no tanto por sus cantidades. Por lo tanto, al emplear una metodología cualitativa más que privilegiar la generación de teorías, se persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Para González (2003), el valor de los datos suministrados estriba en la mejora que estos pueden traer a los propios sujetos que los suministraron. Asimismo, la investigación deja de concebirse como una reproducción en el vacío de la realidad (entendida como el entorno en sí), y pasa a ser el resultado de una actividad objetiva dependiente de las perspectivas de un observador.

Desde este marco referencial, la información científica no puede sustentarse en observadores neutros de ontologías trascendentales, sino que depende del punto de vista y posibilidades del observador; es decir, desde un contexto y desde un trasfondo (Durán, 2004).

En la investigación de las ciencias sociales aparece como primer movimiento de la comprensión, la necesidad de captar el horizonte compartido pre-reflexivo de la acción. El juego entre experiencia de construcción, documento y sentido de la acción implica un releer el horizonte del sentido compartido y se parte de la diversidad. Por lo tanto, la meta inmediata de la acción sociológica es tomarse a sí misma como acción humana. En esta dirección aparecen dos momentos en la dialéctica de la comprensión (Elliot, 2000):

a) El momento del autoreconocimiento de aquel que hace la búsqueda como sujeto inmerso en una intersubjetividad.

b) El entender que la acción sociológica es un modo particular de acción sobrepuesta a las reglas compartidas de la vida cotidiana en tanto acción científica.

Por lo tanto, desde una comprensión racional, el conocimiento disciplinario de las humanidades ahora se considera como una forma de entender el mundo, no la forma en que el mundo debe ser entendido (Soto, 2010). Sin embargo, aún cuando hoy en día, cada investigador puede tener una forma diferente de entender el mundo, hay consenso en la necesaria conexión de la sistematización con la investigación social.

La sistematización define una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social. Su preocupación es dar cuenta y describir esta acción y la reflexión que lo sujetos hacen a partir de la práctica (Martinic, 2008).

Una vez más, la acción educativa debe nutrirse del conocimiento disciplinario de las humanidades, sin menospreciar el hecho de que siempre es posible descubrir y descifrar la conexión que gracias a la sistematización, se logra en todo este gran proceso que se llama investigación social.

Nuevas tendencias en el diseño de la investigación cualitativa: enfoques centrados en la forma como el ser humano y la sociedad experimentan, viven y perciben los fenómenos cotidianos

a. La fenomenología:

Durante la década de los años 1960-70, empezaron y se extendieron diferentes críticas a la metodología empleada en la sociología, las cuales desafiaban varios de los presupuestos más familiares de esta disciplina. Con resabios más bien positivistas, acentuaban la idea de que la realidad social era algo construido, producido y vivido por sus miembros (Martínez, 2002). Los académicos empiezan a reconocer el hecho de que eliminar perspectivas personales sobre la investigación -tanto de objeto como de forma- no soluciona el problema, y en su lugar estas nociones necesitan ser explicadas (Harm, Mena & Orland, 2009). Es decir, es inevitable eliminar el marco interno de referencia que provee el propio investigador.

Según Martínez (2006) y Martínez (2004), las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante el método fenomenológico. En este contexto, la fenomenología se entiende como el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre (Martínez, 2006).

Por lo tanto, se debe respetar plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió.

Como ciencia que busca descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, la fenomenología no tiene como fin describir un fenómeno, sino descubrir en este, la esencia válida desde una perspectiva universal y científicamente útil (Gurdián-Fernández 2007). Por lo tanto, no se trata de negar la realidad natural, sino de colocar un nuevo signo a la actitud natural; es decir; abstenerse y renunciar a la existencia de un espacio temporal del mundo.

Este mismo autor resalta que en la fenomenología, el investigador trata de describir la realidad vivida por otras personas. Así por ejemplo, se puede conocer cómo nos sabe el chocolate, pero nunca cómo le sabe a otra persona, aunque ella trate de decírnoslo. Y aun cuando lo diga, esa experiencia no es plenamente comunicable (Martínez 2002). En este sentido, la cognición no es otra cosa que un movimiento a partir de una distancia de contemplación inicial, el cual nos lleva hasta la proximidad absoluta y la verdad (Sánchez & Losada 2009).

Nos recuerda Martínez (2004), que lo que se estudia no es una realidad objetiva y externa que parece igual para todos, sino una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano. Esta realidad no se puede introducir por la fuerza en el esquema conceptual y un método preestablecidos por el investigador porque es posible que se destruya la propia esencia y naturaleza que la caracteriza.

Es evidente que los seres humanos reflexionan permanentemente sobre su acción, en el marco cotidiano y que como lo señalan Romero & Llana (2004), estamos frente a procesos de personalización insertos en sociedades más flexibles (y menos disciplinarias) y centradas en la información. La comunidad investigadora ahora está más dispuesta a reconocer que la forma en que los investigadores diseñan y participan en el proceso de investigación, influye en los propios resultados del estudio.

También hay que reconocer que las interpretaciones propias de los procesos de investigación social, están indudablemente definidas por los recursos lingüísticos y culturales que posee el intérprete y por la naturaleza de las preguntas que el investigador imprime sobre los datos (Harm *et al.* 2009). En este caso, el lenguaje es más que comunicacional y descriptivo; es ontológico porque da sentido a cada proceso de investigación.

Sánchez y Losada (2009), han encontrado que los relatos de las realidades organizacionales se enfocan en la forma como la cultura es expresada a través del lenguaje y como dicho lenguaje constituye, expresa o materializa lo que la organización es en la realidad. Para estos autores, el “juego de lenguaje” permite percibir la actividad organizacional como algo más que un

juego de palabras, pensamientos y acciones. Allí la realidad organizacional descansa en el uso de diferentes clases de lenguaje verbal y no verbal.

Con la anterior argumentación se ha favorecido la perspectiva fenomenológica en la investigación y la práctica educativa y se constituyó en objeto de estudio las propiedades del razonamiento práctico en situaciones cotidianas, propias del sentido común, pero diferente al razonamiento científico. Además, se abrió paso al pragmatismo en la investigación socioeducativa; con dos de sus principales fuentes de este pensamiento asociadas al enfoque fenomenológico: la etnometodología y el interaccionismo simbólico; los cuales han sido inscritos por diversos autores en la perspectiva interpretativa. A continuación se definen estas fuentes teóricas y metodológicas, las cuales también sirven de fundamento a la investigación sociológica.

b. La etnometodología:

Como enfoque fenomenológico, la etnometodología surgió a mediados de la década de los años sesenta del siglo XX, en la universidad de Harvard. Ha sido especialmente desarrollada por Harold Garfinkel y está enfocada en las maneras como las personas comparten -en el sentido comunicativo- los hechos, los procesos y acontecimientos sociales (Denzin & Lincoln 2005). Es decir; tiene que ver con los procedimientos formales de conocimiento y argumentación manejados por el actor cotidiano.

Se considera la más radical y productiva orientación metodológica que ha logrado especificar los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y construye el orden social (Martínez, 2006; Denzin & Lincoln 2005). Esta orientación constituye una verdadera práctica interpretativa. Se trata de una constelación de procedimientos, condiciones y recursos a través de los cuales la realidad es aprehendida, entendida, organizada y llevada a la vida cotidiana (Martínez, 2006).

Para lograr comprender a fondo la naturaleza de la parte activa y el desempeño de los miembros de un grupo social en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria; es preciso comprender varios de los principios específicos en que se fundamenta la orientación etnometodológica (Berkenbusch, 1995):

1. Las categorías centrales de la investigación se elaboran a partir del material empírico y, por lo tanto, son idénticos a las categorías de los participantes.
2. El foco de la atención está en el proceso interactivo de los participantes, la pregunta que orienta la investigación es cómo los interactuantes realizan la comunicación (y no por qué actúan así).
3. La lengua hablada no se analiza como producto sino como proceso interactivo.

4. Se supone que el habla espontánea está bastante más ordenada de lo que se podría pensar intuitivamente.

5. El objetivo es describir ese orden subyacente para revelar las regularidades del habla espontánea, aparentemente caótica.

La interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas por medio de la observación directa y contextualizada requiere de procedimientos de transacción y de negociación a través de los cuales los interlocutores construyen acuerdos y compromisos en torno al objeto o problema que se aborda (Díaz, 2005). En el análisis de estos procesos interactivos de realización de la acción, la etnometodología se convierte en una herramienta muy valiosa para conocer la sociedad, desde sus múltiples relaciones cotidianas.

La vida cotidiana, por lo tanto, se erige en la principal materia prima de este enfoque metodológico (Rizo, 2005). Ya lo ratifica Díaz (2005), cuando señala que la característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de las estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas.

En su función de organizar el conocimiento, Schutz (1970); citado por Holstein y Gubrium (2005), sostiene que las ciencias sociales deben centrarse en las formas en que el mundo del individuo es experimentado por sus miembros y advierte que la realidad social no puede ser reemplazada por un mundo ficticio, inexistente o parcializado como el construido por un observador científico. Desde esta perspectiva, el observador científico tiene la tarea de investigar la forma en cómo la realidad social se construye y adquiere significado en el mundo social.

En adición, éste enfoque ha sido aplicado con éxito a una gran variedad de tópicos, los cuales incluyen problemas familiares, estudio del curso vital, trabajo social, violencia doméstica, enfermedades mentales, terapia familiar, problemas sociales y estudio de anomalías psicológicas o sociales (Holstein & Gubrium (1994) y Gubrium & Holstein (2000); citados por Vargas (2009)). Estos hechos y prácticas sociales escribe Ritzer (1993); citado por Díaz (2005), son vistos por Garfinkel, como el resultado del esfuerzo concertado de las personas en su vida diaria. Los procedimientos, los métodos y las prácticas se construyen en todas partes mediante el esfuerzo de los miembros, sin interrupción ni posibilidad de ocultarlos o negociarlos. Esto sin desestimar que las personas no pueden evitar el uso de etnométodos en su vida cotidiana (Díaz 2005).

Es importante, recordar que los desarrollos teóricos metodológicos han fluctuado en un continuo pendular que va desde un extremo de las concepciones epistemológicas positivistas de la ciencia, pasando por el funcionalismo, el estructuralismo, el institucionalismo, el neo-institucionalismo, el constructivismo social y la perspectiva crítica interpretativa, hasta alcanzar el

extremo opuesto con los enfoques de la investigación cualitativa y etnográfica (Vargas, 2009). Desde este punto de vista, con la investigación cualitativa ha existido un acercamiento fructífero con los paradigmas interpretativos y de tipo etnográfico.

En el caso específico de la etnometodología y el análisis conversacional se ha logrado poner énfasis en la descripción e interpretación de los procedimientos que los sujetos emplean para producir de manera organizada y coordinada un discurso comunicativo (Martinic, 2008).

Para Rizo (2005), la etnometodología como orientación metodológica, incluye varias técnicas de investigación, en donde el punto de partida básico es que el contexto y el lenguaje, es decir; los escenarios sociales y las acciones que en ellos se producen, están determinados recíprocamente, conectados entre sí. Según este mismo autor, a partir de los años 70, se diferencian dos grandes tendencias dentro de la orientación etnometodológica:

1. Por una parte, se siguen abordando los objetos de estudio tradicionales, tales como la educación, la justicia, la organización, etc., en todos los casos a partir de las etnografías en instituciones y en situaciones de interacción social.
2. Por otra parte, comienza a tomar auge el análisis conversacional, centrado en la organización del diálogo en la actividad cotidiana, en cómo se presentan la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales.

Para recapitular, se puede decir que esta orientación metodológica no pretende abordar las realidades humanas o sociales desde cero, sino que usa con prudencia los recursos que la sociedad le ofrece. Es decir, el trabajo de interpretación estará influido por instrumentos locales, como categorías reconocidas, vocabulario familiar, tareas organizativas, orientaciones profesionales, cultura grupal y otros marcos conceptuales que le asignan significado a los asuntos en consideración (Martínez, 2006).

Tampoco se puede obviar que la comunicación oral está estructurada y reglada por procedimientos convencionales y estandarizados socialmente para realizar tareas y objetivos específicos recurrentes en el proceso social (por ejemplo el saludo y contrasaludo, pregunta-respuesta, secuencia de tarea-solución, esquemas de participación y parte evaluativa, etc.) (Berkenbusch, 1995).

Para Quaas, Astroza & Castillo (2000/2001), otra forma en que el investigador intenta construir la realidad es a partir del significado simbólico que los grupos sociales dan a los artefactos, gestos y palabras. Esta metodología que se conoce como interaccionismo simbólico, será ampliada en la siguiente sección.

c. *El interaccionismo simbólico*

La realidad social se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas, principalmente de orden lingüístico y pautas de comportamiento. Desde esta perspectiva, lo real y válido se realiza por el acuerdo que establecen los participantes en una situación dada.

La objetividad no corresponde a lo real, sino que es el resultado del consenso intersubjetivo a través de la interacción social (Martínez, 2006). Para Rizo (2005), los interaccionistas simbólicos conciben el lenguaje como un vasto sistema de símbolos. Las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas, y hacen posible todos los demás signos. Los actos, los objetos y las palabras existen y tienen significado sólo porque han sido o pueden ser descritas mediante el uso de las palabras (Rizo, 2005).

La representación interaccionista postula el carácter discursivo del conocimiento. Pero, el discurso no sólo se entiende como simple lenguaje, sino lenguaje en acción, o lenguaje como un medio para lograr fines cognitivos, sociales u otros (Martínez, 2004). Es decir; los discursos se establecen por medio de la comunicación y de convenciones y comprensiones compartidas en los contextos. Asimismo, el tipo de conocimiento que los estudiantes desarrollan depende de las características de las situaciones de comunicación en que estos se desarrollan (Martínez, 2006).

Desde la perspectiva de Rizo (2005), el análisis de la interacción entre el actor y el mundo, parte de una concepción de ambos elementos como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas. Así entonces, se asigna una importancia enorme a la capacidad del actor para interpretar el mundo social ya que el método demanda una comparación constante que requiere de codificar y analizar los datos y símbolos en forma simultánea, para luego desarrollar los conceptos (Quaas *et al.*, 2000/2001)

Según se indicó anteriormente, el interaccionismo simbólico subraya la naturaleza simbólica de la vida social. Además, se deben considerar los significados sociales como un producto de las actividades en que los actores interactúan (Coulon (1999); citado por Díaz (2005)). En la visión de este mismo autor, las principales propuestas del interaccionismo simbólico son (Díaz 2005):

1. El hombre vive inmerso en un entorno simbólico y físico. Al mismo tiempo, él es quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo con ayuda de símbolos.
2. Gracias a esos símbolos significantes el hombre está capacitado para ponerse en el lugar del otro, porque comparte con él los mismos símbolos.
3. Se comparte una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de las acciones y permite predecir, en gran medida, el comportamiento de los otros sujetos.

4. Los símbolos y por extensión, el sentido y el valor que se les acuerda, no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos frente a los cuales el sujeto define su papel.

5. El pensamiento es el proceso por el cual se examinan potenciales soluciones bajo el ángulo de las ventajas e inconvenientes que el sujeto tendría con respecto a sus valores. Luego se debe hacer una selección de aquello que se considera más conveniente.

Estos cinco elementos constituyen la ruta inicial del interaccionismo simbólico, según el cual el auténtico conocimiento sociológico viene dado en la experiencia inmediata, en las interacciones cotidianas, por medio del sentido que los actores asignan a los objetos, a los acontecimientos y a los símbolos que los rodean.

d. El uso del lenguaje en el razonamiento práctico de las situaciones cotidianas.

En apartados anteriores se indicó que el significado que se otorgue a diferentes fenómenos organizacionales varía a través de las situaciones, del tiempo y de las unidades sociales. Para el investigador, el descubrimiento de la lógica interna del material de campo no es tarea fácil y forma parte de una construcción de un segundo orden, es decir; debe ser portadora del sentido y del contenido fundamental de lo que se obtuvo en forma de narración de experiencias (De Souza, 2010). Para este mismo autor, esta labor interpretativa debe generar una narración diferente a la que se recogió en el campo; al mismo tiempo es autónoma y vinculada, local y abarcativa, comprensiva y crítica.

En adición, es importante que el investigador cultive una perspectiva dialéctica. Que su postura le permita tener conocimiento sobre las condiciones de producción de lo que es observado y del discurso, sobre las condiciones reales de existencia de los individuos que produjeron la narrativa. También es necesario tener en cuenta que el objeto de la investigación es un sujeto interactivo, motivado e intencional; quien asume una posición frente a las tareas que enfrenta (González, 2005). De ahí que este autor considere de gran importancia el proceso de comunicación entre investigador e investigado, porque se trata de un diálogo que puede tomar diferentes formas.

. En el discurso, el transformar en palabras los contenidos cognitivos supone esfuerzo y trabajo; el cual a veces deja huella y se puede interpretar como indicador o marcador del proceso (Berkenbusch, 1995). Para esta misma autora, estos fenómenos no aparecen en las descripciones gramaticales tradicionales porque se entienden como las deficiencias del lenguaje hablado que no hay que considerar. Las descripciones del lenguaje oral sí lo tienen en consideración y lo describen como un punto de vista estructural.

En el caso particular de la investigación cualitativa, es necesario incluir ciudadanos con capacidad y disposición de reflexión y comunicación. Además, ellos deben comprender los valores sociales, las prioridades y la vulnerabilidad, así como las inquietudes de los sujetos potenciales del estudio (González, 2005). En este sentido, Denzin y Lincoln (2005), plantean que para el caso de la entrevista, el producto es un texto negociado donde las preguntas y respuestas están contextualizadas y conjuntamente construidas. Además, se propone un análisis que sitúa la mirada no solo en el “qué” de la historia, sino también en el “cómo” del discurso. Para estas autoras, esto implica mover la mirada hacia la trama narrativa, a través de la cual el lector va tomando conocimiento de lo que sucede, en el orden de aparición de los eventos.

Por su parte, para Silverman (2003); citado por Merlinsky (2006), el enfoque narrativo se apoya en el análisis conversacional y sigue una línea que busca, entre otras cosas:

1. Identificar secuencias de la conversación.
2. Examinar cómo los hablantes asumen ciertos roles o identidades a lo largo del relato.
3. Centrarse en emergentes particulares del relato.
4. Trabajar en retrospectiva para trazar la trayectoria mediante la cual determinado emergente se produce.

Elliot (2000), plantea que para llegar a la construcción del documento, la práctica sociológica sigue el camino que va de la comunicación y se mueve sucesivamente a la narración, el registro, la escritura, la interpretación y la reflexibilidad, para finalmente arribar en la comunicación.

Otra forma de comprender el análisis conversacional es considerarlo como un área de estudio que suministra una perspectiva analítica en términos de las formulaciones y manifestaciones involucradas en la organización de las secuencias de la conversación (Potter 2008). Harm *et al.* (2009), consideran aspectos críticos que intervienen a la hora de decidir cuándo se incluyen o excluyen datos en función del diseño de investigación y los métodos seleccionados. Estos aspectos se agrupan en cuatro zonas de controversia (Harm *et al.* 2009):

1. Contar más de lo que podemos saber; implica expandir y magnificar la relevancia de los resultados del estudio en comparación con la fuerza de los datos o métodos de recolección utilizados.
2. Contar sólo la mitad de la historia; es una forma de infravalorar algunos resultados y, por tanto, de obviar intencionadamente posibles datos de interés. De esta manera sólo se explica parte del fenómeno de estudio.

3. Ignorar lo que importa; supone una forma no intencionada de desechar resultados que resultan, a primera vista, irrelevantes o no nos damos cuenta de lo que importan. De esta manera se deja de lado aquello que es relevante.
4. Obviar lo que se cuenta, refleja una falta de atención por parte del investigador hacia parte de los resultados por considerarlos irrelevantes.

Es interesante el aporte de Callejo (2002), cuando indica que si hay algo que une las perspectivas de investigación cualitativa y cuantitativa es el uso, aún cuando sea distinto, de la palabra. Desde el uso de la palabra, ambas representaciones metodológicas conforman un continuo. Sin embargo, es el lugar del silencio de los observados lo que diferencia con mayor determinación las dos perspectivas. Este mismo autor señala que en las situaciones sociales de las prácticas cualitativas, hay lugar para un elemento comunicativo como el silencio. Un lugar tal vez escasamente analizado, tanto desde la reflexión metodológica como desde la propia práctica empírica.

En adición, en el texto oral no se investiga como producto final sino como proceso interactivo. Por eso los elementos del discurso no se separan de la interacción en la cual se realizan. Los fenómenos que antes se describían como deficiencias, ahora se interpretan como huellas del trabajo de verbalización y tratamiento (reformulación, repetición, etc.) del texto (Berkenbusch, 1995).

En el caso específico de las entrevistas, Merlinsky (2006), menciona que el texto producido mediante una entrevista no debe tratarse como evidencia del conocimiento a producir en el transcurso de la investigación. Se propone en cambio, que dichos textos sean tratados como construcciones situadas en el marco de la entrevista, para volver la mirada sobre el papel del entrevistador, quien es visto como un participante activo.

En esta relación práctica con la investigación, se ha logrado un acercamiento fructífero con los paradigmas interpretativos y los de tipo etnográfico. Se han encontrado conceptos y categorías para la descripción e interpretación de las intervenciones sociales y de sus efectos, en donde el uso de símbolos se constituye en un medio esencial para entender y comprender la realidad. En los siguientes dos apartados se hace referencia al uso de diversas herramientas de la investigación social como instrumentos para la acción y práctica docente.

Investigación acción en la escuela

Una parte importante del proceso de investigación-acción, es la aclaración del problema al hacer explícita la teoría en la acción (Elliot, 2000). Es importante tener en cuenta que en los métodos de intervención social participativa, el estudio-investigación tiene un carácter instrumental

cuya finalidad principal es la acción. Una acción con la participación activa de las personas y con el propósito de resolver los problemas a nivel local.

En la realización de un estudio en las ciencias sociales, se aplicará la regla del "tanto cuanto"; esto significa que se ha de estudiar "tanto cuanto" sea necesario para llevar a cabo acciones y actividades apoyadas en el conocimiento de la realidad en donde se actúa (Ander-Egg, 2003).

Para Elliot (2000), desde una perspectiva de investigación-acción, se entiende que la enseñanza es una actividad compleja, en la cual el contexto juega un rol determinante como creador de situaciones de conflicto y de valor. Estas situaciones en su mayoría son imprevisibles y demandan opciones éticas y políticas del docente. La formación del profesor dentro de esta perspectiva, considera la práctica como principio y fin del aprendizaje.

El enfoque reflexivo sobre la práctica reconoce la necesidad del docente de analizar y de comprender la complejidad de las situaciones que se desarrollan en el aula e institucionales de las cuales forma parte. El docente también interioriza y analiza el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción (De Oliveira, 2003).

Ander-Egg (2003), detalla ocho características, que resumen de manera amplia lo que representa la investigación-acción en la escuela:

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).

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores y puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.

2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, el docente adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión.

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 interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás. Este guión se denomina a veces estudio de casos.

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. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describe y explica lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que las personas usan para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria. Por eso, los relatos de investigación-acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes. Un informe de investigación vertido en el lenguaje de las disciplinas abstractas nunca es producto de la auténtica investigación-acción.

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 de un diálogo libre de trabas. La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.

8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de ataduras entre el investigador y los participantes, debe existir un flujo libre de información entre ellos. Los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y el investigador debe tener libre acceso a lo que sucede y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre estas.

La investigación-acción no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rija la recogida, el uso y la comunicación de los datos. Desde esta perspectiva, las experiencias educativas se entienden como un sistema de acción donde diferentes actores construyen y reproducen sentidos desde sus propios horizontes culturales y sociales. Pero ello, no impide concebir que los actores tienen una intención y que persiguen objetivos que, cooperativamente, se definen como deseables (Ander-Egg, 2003).

Técnicas de recolección de datos desde la práctica interpretativa en la educación.

Es evidente, que en las últimas décadas, se ha hecho más explícito el carácter polisémico, interdisciplinario e intraparadigmático de los estudios cualitativos de manera que para la utilización de las técnicas de recolección de datos son necesarias habilidades y competencias que permitan una verdadera interacción comunicativa. Es decir; se requiere de un alto grado de combinación de observación, sensibilidad empática y juicio intelectual (Merlinsky, 2006). En este sentido, la investigación educativa es más asimilable a un espacio o arena del criticismo de las ciencias sociales que a un tipo particular de teoría, metodología o filosofía (Schwandt 2003, citado por Merlinsky 2006).

En cuanto al saber pedagógico; se entiende que es un saber que se construye desde adentro. Por lo tanto, son los docentes quienes como intelectuales, deben generar las teorías pedagógicas. En consecuencia, para Pérez (2002) y Rodríguez & Castañeda (2001), excluirlos de la producción del nuevo conocimiento y relegarlos tan sólo a la producción del discurso reproductivo es reducirlos a una función instrumental.

Sin embargo, es importante señalar que las instituciones escolares no están pensadas para la investigación, porque las sociedades no han incluido a los maestros o los han incluido precariamente en la producción de conocimiento. Tampoco se puede olvidar que el saber educativo por su naturaleza compleja, involucra relaciones intersubjetivas en contextos determinados, requiere construcciones igualmente complejas que hagan posible la creación de objetos de investigación y de propuestas de innovación que articulen las prácticas del aula con el contexto institucional y el entramado del sistema.

Desde esta perspectiva, el avance en la investigación-acción educativa implica una práctica dialógica en la que se atienden los argumentos y contra argumentos en una búsqueda permanente de consensos racionales. En consecuencia, la epistemología cualitativa se apoya en principios que tienen importantes consecuencias metodológicas:

1. El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa: existe la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado. La interpretación es un proceso en el que el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas, diversos indicadores obtenidos durante la investigación, los cuales no tendrían sentido si fueran tomados en forma aislada como constataciones empíricas.
2. El proceso de producción de conocimiento en la psicología y las ciencias sociales es interactivo: las relaciones entre el investigador y el investigado en el contexto dado son condición para el desarrollo de las investigaciones en las ciencias humanas. Lo interactivo es una dimensión esencial

del proceso de producción de conocimientos, es un atributo constitutivo del proceso para el estudio de los fenómenos humanos.

3. La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación.

Es evidente que ante la diversidad de herramientas con que dispone la investigación social; la experiencia educativa tiene que convertirse es una fuente de información que contribuya de manera significativa a facilitar y mejorar la experiencia y el conocimiento del docente. Para ello, se requiere que tradiciones venidas de diversas disciplinas, con un espíritu abierto que las trascienda, participen en los procesos de comprensión y transformación de las prácticas educativas.

Conclusiones

- El ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos; por ello, la complejidad y unicidad de la persona requiere también una interpretación diferente del concepto de ciencia, con su fundamentación filosófica y rigurosa metodología.
- . La investigación social debe constituirse en procesos dialógicos, esto es, en procesos tendientes a mostrar un diálogo que debe ser reproducido, respetado y analizado como coloquio entre dos sistemas de observación.
- El enfoque fenomenológico al igual que todo movimiento vivo, no se puede presentar como lineal. En dicho enfoque se generan radiaciones y ramificaciones, anticipaciones y regresiones, variaciones que en parte se solapan y se cruzan y que no permiten que sean transformadas en estructuras inmutables.
- La etnometodología constituye la tradición de investigación cualitativa de más reciente aparición y está enfocada a las maneras en que la gente comparte -en el sentido comunicativo-, los hechos, procesos y acontecimientos sociales. Es decir, tiene que ver con los procedimientos formales de conocimiento y argumentación manejados por el actor cotidiano.
- Si se parte del hecho de que las informaciones científicas no pueden sustentarse en observadores neutros, entonces la objetividad depende del contexto que las determina y de la perspectiva que la hace visible. La realidad que el investigador social pretende describir no es una entidad ya dada para captarla; es una entidad que emerge con la observación.

- Todas las realidades adquieren un significado de acuerdo al contexto en que son ubicadas. Es el contexto el que ofrece o asigna un significado a las cosas, al interactuar cada una de ellas con los elementos del mismo.
- La persona necesitada o los grupos humanos que requieren más atención se presentan haciendo un llamado, solicitando y hasta rogando una ayuda, aunque no lo hagan con un lenguaje verbal, sino con el lenguaje no-verbal que frecuentemente es el más expresivo y elocuente. Sería, por consiguiente, un gravísimo error de principio el enmarcarlo o encuadrarlo en nuestras propias categorías, extraídas de otras personas, contextos y mundos. En este punto lo mejor es aplicar la sabia estrategia que usa el cazador, como lo expresa Martínez (2006): “dejar que el perro con su agudo olfato vaya siguiendo los rastros de la liebre y seguirlo fielmente...ningún cazador lleva su perro amarrado obligándolo a ir adonde él quiere o cree que debe ir”.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Cuarta edición. Grupo editorial. Lumen Hvmánitas.
- Bar, A. (2001). La Explicación como Producto Lógico o como Producto de la Praxis. *Cinta de Moebio*. 11: 25-32.
- Berkenbusch, G. (1995). Planteamientos Interactivos en el análisis conversacional: la etnometodología y la teoría de la producción de textos orales. *Sintagma*. 7: 69-84.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Rev. Esp. Salud Pública*. 76 (5): 409-442.
- De Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *OEI-Revista Iberoamericana en educación*. Edición especial 33: 11-32.
- De Souza, M. (2010). Los conceptos estructurantes de la Investigación cualitativa. *Salud Colectiva*. 6(3): 251-261.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Third edition. United States. Sage Publications.
- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. El saber pedagógico ¿Cómo se construye? *Revista Iberoamericana de educación*. 37(3):1-17.

- Durán, J. (2004). La nueva teoría social y la investigación cualitativa: un paradigma renovado. *Acta Universitaria*. 14 (3):50-58.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Cuarta edición. España. Ediciones Morata
- Falleti, V. (2006). Los problemas de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales: una mirada crítica sobre las nociones clásicas del tipo ideal y la representación. *Universitas Humanística*. 62: 71-89.
- González, A. (octubre-diciembre 2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*. 45(138): 125-135.
- González, M. (2005) *Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa*. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Harm, T., Mena, M. & Orland, L. (2009). Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. *REIFOP*. 12 (3):27-37.
- Holstein, D. & Gubrium, L. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Third edition. United States. Sage Publications.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *OEI-Revista Iberoamericana en educación*. 15(4): 293-314.
- López, S. & Flores, J. (2003). *Las Fuentes Conceptuales de las Políticas Educativas del Lenguaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33:1-23.
- Martínez, M (2002). La etnometodología y el interaccionismo simbólico: sus aspectos metodológicos específicos. *La Nueva Ciencia*. 5:1-21.
- Martínez, M. (2006). Fundamentación Epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona. *POLIS. Revista de la Universidad Bolivariana*. 5(15): 1-15.
- Martínez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Revista de la Universidad Bolivariana*. 3(8): 3-5.
- Martínic, S. (2008). *Las relaciones entre la evaluación y la sistematización*. Apuntes para una discusión teórica sobre el objeto. Red de recursos académicos en investigación cualitativa.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta de Moebio*. 27: 27-33.

- Murcia, N. & Jaramillo, L.G. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*. 12: 31-43.
- Olivera, E. 2006. La escuela pública como representación simbólica popular. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico en Iberoamérica. *OEI-Revista Iberoamericana en educación*. 40(4): 293-314.
- Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Rev. Esp. Salud Pública*. 76 (5): 373-380.
- Potter, J. (2008). Hacer que la psicología sea relevante. *Discurso & Sociedad*. 2(1): 186-2000.
- Quaas, C., Astroza, P. & Castillo, X. (2000/2001). Una experiencia didáctica: descubriendo el proceso de la investigación cualitativa. *Revista Enfoques Educativos* 3(1): 45-64.
- Rizo, M. (2005). El intercambio simbólico y la Escuela de Palo Alto: hacia un nuevo concepto de comunicación. Portal de la Comunicación. *Aulas abiertas. Lecciones básicas*: 1-20.
- Rodríguez, J. & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*.25:18-36.
- Romero, J. & Llana, M. (2004). Hacia una construcción de una teoría comprensivo interpretativa del currículo. *Revista Enfoques Educativos*. 6(1): 131-142.
- Sánchez, I. & Losada, M. (2009). La fenomenología trascendental en el contexto de los estudios organizacionales. *Cuadernos de Administración*. 42: 32-43.
- Scribano, A. (2001). Investigación Cualitativa y Textualidad: la interpretación como práctica sociológica. ***Cinta de Moebio*. 11:25-43.**
- Serano, M. (1997). Las metodologías cualitativas de investigación y el enfoque cultural. Estudios sobre las culturas contemporáneas. *Época II*. III (5): 169-170.
- Soto, I. (2010). Subjetividad en las prácticas de interpretación del arte. Algunas narrativas visuales para una comprensión crítica de la Historia del Arte. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. 52 (3):45-53.
- Vargas, J. (2009). Continuo pendular de la investigación en administración internacional de las organizaciones: del positivismo funcionalista a la investigación cualitativa y etnográfica. *Universidad & Empresa*. 8(16): 113-149.