

Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico

GRACIELA CORDERO ARROYO¹



Resumen

Este trabajo presenta, en primer término, las características de la investigación cualitativa como paradigma que dan sustento tanto a la investigación-acción como a la etnografía. En la segunda parte del escrito se esbozan las características particulares de ambas líneas metodológicas. Finalmente se comparan estas líneas de investigación en lo referente al planteamiento de objetivos, estrategias de recolección y análisis de datos y función de los investigadores.

Descriptores: Investigación cualitativa, etnografía, investigación-acción.

Notes to analyze similarities and differences between action-research and ethnography

Abstract

This paper presents, in the first place, the characteristics of qualitative research, the paradigm underlying action-research and ethnography. Next, it deals with the particular features of each methodological approach. Finally, both approaches are compared in regard to objectives, data collection and analysis, as well as to the researcher's role.

Key words: Qualitative research, ethnography, action-research.

¹ Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

Introducción

En mi práctica como asesora de proyectos de intervención pedagógica he revisado diversos trabajos que se insertan en la línea de la investigación cualitativa y son elaborados a partir de los enfoques más utilizados por el profesorado interesado en realizar investigación de su ejercicio docente: la etnografía y la investigación-acción.

Si bien existe mucho interés por parte del profesorado en desarrollar este trabajo, he visto con frecuencia que ambos enfoques se confunden y esto trae como resultado el fracaso del proyecto. Este ensayo tiene como objetivo ayudar al profesorado a identificar las características de uno y otro enfoques y precisar algunas de sus diferencias metodológicas. En la primera parte de este documento reseñaré brevemente el marco común de trabajo de la etnografía y la investigación-acción: la investigación cualitativa y, posteriormente, explicitaré sus características y algunas de sus diferencias metodológicas.

Características de la investigación cualitativa

Actualmente existe un interés creciente por la investigación cualitativa en el campo educativo. En el ámbito internacional, autores tan reconocidos como Peter Woods en Inglaterra o Frederick Erickson en los Estados Unidos, entre otros, han sustentado un importante debate sobre las particularidades y aportaciones de la investigación cualitativa al ámbito educativo.

Sin embargo, *el concepto de investigación cualitativa no es unívoco*. En este momento no existe un acuerdo sobre el uso del término y tal vez no se llegue nunca a él (Eisner y Peshkin, 1990). El concepto ha sido utilizado para amparar una gran diversidad de técnicas interpretativas que describen, traducen o decodifican el significado que un grupo social le da a cualquier manifestación cultural, pero *no* la frecuencia de ocurrencia de un fenómeno social (Van Maanen, 1983).

La conceptualización de la investigación cualitativa incorpora conceptos y métodos surgidos en diversas disciplinas. La investigación cualitativa no es propiedad de ninguna disciplina y por lo mismo no tiene una teoría o paradigma que le sea propia. Esta tipo de investigación puede usar los métodos de la etnometodología, la fenomenología, la hermenéutica y puede hacer uso de la semiótica, la narrativa, el análisis del discurso y aun de la estadística. La investigación cualitativa también puede cambiar de sentido

de acuerdo con la tradición académica de cada país. Mientras que en Estados Unidos se asocia con una tradición más pragmática e interpretativa, en México, hasta hace muy poco tiempo, todos los trabajos de investigación realizados en esta línea se definían como etnografía (Corenstein, 1992).

La reciente revisión que hacen Denzin y Lincoln sobre el campo de la investigación cualitativa los lleva a la conclusión de que éste dista mucho de estar unificado. A pesar de esto, los autores arriesgan una definición general:

La investigación cualitativa es multimetodológica en su eje e implica una aproximación interpretativa y naturalista sobre un tema. Esto significa que la investigación cualitativa estudia las cosas en su medio natural, intentando dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos del significado que la gente le da. La investigación cualitativa implica el uso de una variedad de materiales empíricos—estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos visuales, históricos e interactivos— que describen la rutina y el significado de momentos problemáticos de la vida de la gente. Consecuentemente, los investigadores cualitativos despliegan una gran diversidad de métodos interrelacionados con el fin de tener una idea más precisa del tema de estudio (Denzin y Lincoln, 1994:2).

Dos de los enfoques que se enmarcan en este campo y que han sido trabajados en educación son la investigación etnográfica y la investigación-acción. A continuación se describirán las características generales de cada uno y, posteriormente, hablaré de sus diferencias metodológicas.

Investigación etnográfica

Ésta es una de las líneas de investigación cualitativa más reconocida por el profesorado. Woods define a la etnografía de la siguiente forma:

El término deriva de la antropología y significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o de un grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer esto desde *den-*

tro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (Woods, 1987:18).

George Spindler (1992:72-74) señala once criterios para definir un buen trabajo etnográfico en educación. Algunos de ellos son:

- Criterio 1. Toda observación se genera en forma contextualizada, tanto en el espacio inmediato en el cual se realizó la observación de un comportamiento concreto como en otros contextos no inmediatos.
- Criterio 2. Las hipótesis emergen *in situ* durante el desarrollo del trabajo. Al finalizar la fase orientadora del trabajo de campo, se procede a establecer la hipótesis sobre lo que puede ser significativo para el estudio.
- Criterio 3. Las observaciones son prolongadas y repetitivas. Los mismos eventos se observan más de una vez a fin de establecer la confiabilidad de las observaciones.
- Criterio 4. El punto de vista del informante se identifica a través de inferencias surgidas en la observación y a través de otro tipo de técnicas. Sin embargo, en algunos momentos es posible escuchar la propia voz del colaborador.
- Criterio 5. La tarea del investigador es extraer, a partir del comportamiento y la comunicación establecida con el informante, la lógica de su conocimiento socialmente construido.
- Criterio 6. La presencia del investigador y su posición en el contexto de la investigación debe ser reconocida y tomada como datos para el análisis de la información.

En el trabajo etnográfico existe una gran diversidad de instrumentos para recolectar la información, la observación participante es uno de los más utilizados, seguido de la entrevista y, en algunos casos, el cuestionario (LeCompte, 1982).

Investigación-acción

Existen varias formas de conceptualizar la investigación-acción (Cordero, G., en prensa). Para los fines de este trabajo, sólo hablaré de las generalidades existentes en sus planteamientos.

Algunos autores ubican la investigación-acción como un tipo de investigación cualitativa (Benedito, 1988), aunque sus fundamentos teóricos se acercan

más a la sociología crítica que a la antropología.

El término investigación-acción surgió en el campo de la psicología social y fue acuñado por Kurt Lewin para relacionar la investigación científica con la acción social. Lewin describe un proceso de investigación que se modifica en espirales de reflexión y acción.

Cada espiral incluye:

1. Aclarar y diagnosticar una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto.
2. Formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema.
3. Desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia.
4. Aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones de problemas o de áreas a mejorar (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción) (Elliott, 1990:317).

Stenhouse (1984) trasladó estas ideas al campo educativo en los años setenta. Posteriormente éstas han sido ampliamente desarrolladas por Elliott (1990), además de Carr y Kemmis (1988), entre otros.

Elliott señala que la investigación-acción tuvo, en su origen, varios objetivos:

En primer lugar, surgió como una solución a los problemas relacionados con la ejecución de innovaciones curriculares en clase. En segundo lugar, estaba vinculado a un *modelo de proceso* para el desarrollo del currículum que establecía una identidad entre desarrollo de currículum y desarrollo del profesor. Según lo estipulado por este modelo, los profesores desarrollan el currículum y se perfeccionan a sí mismos a través de ciclos de investigación acción o reflexión sobre la acción seguida de acción basada en la reflexión (Elliott, 1992:4790).

Este mismo autor señala ocho características de la investigación-acción, cuatro de las más importantes son:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
2. El propósito de la investigación-acción consiste

en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.

3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. 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 (Elliott, 1990).

En la investigación-acción, las estrategias de recolección y análisis de la información son semejantes a las empleadas por los investigadores cualitativos. Precisamente, el resurgimiento de la investigación-acción se debió, entre otros factores, al auge de los métodos de investigación cualitativa y a la idea de que la perspectiva y categorías de los actores son fundamentales para entender las prácticas educativas (Kemmis, 1992).

Análisis comparativo entre la etnografía y la investigación-acción

A continuación señalaré algunas de las diferencias existentes entre ambas posiciones metodológicas con relación a objetivos, algunas estrategias de recolección y análisis de la información y función de los investigadores.

Objetivos de investigación

La etnografía y la investigación-acción tienen diferentes objetivos. La etnografía pretende describir e interpretar el significado de una situación social con el fin de hacer una abstracción de la realidad y construir proposiciones, teorías o modelos. De acuerdo con Wolcott (1992:21), lo que distingue a la etnografía no son las técnicas de investigación utilizadas, sino que el resultado es *etnografía*. La etnografía se entiende como el producto final de la descripción e interpretación cultural que caracteriza el trabajo antropológico. La etnografía es el trabajo de campo *más* la especificidad del trabajo interpretativo. El etnógrafo genera diversos niveles de teoría que emerge de sus datos para dar cuenta del signifi-

cado que una determinada situación tiene para un grupo cultural.

Desde esta perspectiva, el fin de cualquier investigación etnográfica es la generación de teoría, ya que se pretende ir más allá de las categorías de sentido común devolviendo una imagen más rica y profunda de la realidad estudiada (Woods, 1987). Por ejemplo, en el caso de la investigación etnográfica en la dimensión curricular, el investigador pretendería explicitar la "teoría práctica" que subyace en la acción del maestro.

La investigación-acción, por otro lado, pretende la identificación de una situación problemática por parte de los participantes, la acción colectiva para la transformación de esa situación problemática, el registro de los procesos vividos durante la transformación y la reflexión de los participantes sobre su experiencia.

Se considera que la acción colectiva será más adecuada a las necesidades y metas de la escuela si se realiza una vez que se ha reunido información suficiente y se ha reflexionado sobre ella. Moverse de la reflexión a la acción es el paso crucial que determina, en última instancia, el valor que los participantes dan a su proyecto de investigación (Cordero, 2001). Por esta razón, el valor de la investigación-acción no sólo reside en la posibilidad de solucionar problemas escolares, su valor está relacionado con su riqueza formativa para el colectivo de investigación que desarrolla un proyecto de esta naturaleza.

Estrategias de recolección y análisis de los datos

En el marco de la investigación cualitativa se entiende como "datos" todos los materiales que el investigador recoge de la realidad que estudia. Son fuente de datos tanto los materiales elaborados por los colaboradores, tales como documentos, diarios, etcétera, como aquellos otros que el propio investigador construye, por ejemplo, transcripciones de entrevistas o notas de campo (Bogdan y Biklen, 1982).

Si bien tanto en la etnografía como en la investigación-acción pueden usarse instrumentos de recolección de datos similares (entrevistas, notas de campo, análisis de documentos, observación, diarios de trabajo, etc.), su sentido y contenido variará en función del objetivo que persiga el investigador.

Uno de los instrumentos más utilizados en ambos enfoques es la observación participativa, pero el sentido de la *participación* en la etnografía es diferente del sentido que se le da a la *participación* en la investiga-

ción-acción. En la etnografía, el investigador debe permanecer por un tiempo prolongado en el campo y su mera presencia ya implica una forma de participación. En la etnografía clásica, el término "observador participante" significa que el observador estuvo físicamente presente, más que una implicación efectiva en alguna actividad del grupo de colaboradores. Si bien un cierto tipo de participación es necesaria para ganar la confianza de los colaboradores, el observador debe cambiar lo menos posible la situación con su presencia (Spindler, 1992), por lo que los investigadores etnográficos deben estar alertas a los posibles efectos que su presencia cause en sus colaboradores.

Por otro lado, en la investigación-acción los maestros son los observadores participantes naturales, y en este sentido siempre realizan una observación participativa. El reto es, en este caso, cómo distanciarse de su cotidianidad para convertirse en verdaderos observadores. Este distanciamiento puede lograrse a partir de la elaboración y análisis de diarios de campo, registro y análisis de observaciones y entrevistas.

Función de los investigadores

La función de los investigadores también es diferente. El etnógrafo es generalmente un sujeto ajeno a la cultura de un grupo determinado que se introduce en el campo de estudio el tiempo suficiente para recolectar los datos que lo lleven a elaborar su teoría de lo que sucede en ese contexto.

Por su parte, en la investigación-acción se considera que los miembros del grupo son los investigadores de su propio proceso. Los investigadores son parte del grupo y por tanto su permanencia no es temporal sino definitiva. De acuerdo con Kemmis (1992):

(...) sólo el profesional tiene acceso a las perspectivas y a los cometidos que configuran una acción particular como una *praxis*, por lo que la *praxis* sólo podrá ser investigada por el propio actor (participante). La dialéctica de acción y comprensión es un proceso exclusivamente personal de reconstrucción y construcción racional (Kemmis, 1992:3333).

En el caso de la etnografía, se establece la típica división del trabajo intelectual entre el investigador y el investigado (Contreras, 1991). Para salvar esta divi-

sión, los etnógrafos críticos pretenden sostener una posición más comprometida con sus colaboradores. Sin embargo, en tanto que la interpretación final la hace un sujeto externo a la cultura, no se ve claramente cómo hacer una etnografía más participativa o democrática sin caer en intentos de hacer autoetnografía, lo cual, de acuerdo con Woods (1987), sería imposible. El investigador debe estar atento a no volverse "nativo", es decir, no sobreidentificarse con la perspectiva de sus colaboradores. Woods (1987:51) señala que es preciso empatizar con los colaboradores pero no interpretar el material a la luz de las opiniones nativas.

Una de las variaciones de la etnografía que más se acerca a la investigación-acción es la etnografía colaborativa. Este tipo de etnografía es usada para representar diversas perspectivas en un análisis final, con el objetivo de incorporar un mayor número de fuentes de información. La etnografía colaborativa se emplea en Estados Unidos para realizar investigación evaluativa. Sin embargo, a pesar de varios intentos de aproximar la investigación-acción con la etnografía, esta última sigue siendo una empresa de un solo autor aunque los investigadores se inclinan cada vez más a conceptualizar a sus informantes como colaboradores (Grant, 1992).

La investigación-acción, por otro lado, propone salvar esta división del trabajo intelectual. No se trata de estudiar a "otros", sino de analizar la práctica propia. En un proceso de investigación-acción un colaborador externo puede tener la función de facilitador de acuerdo con las necesidades y demandas que el propio colectivo de investigación le plantea. Sin embargo, el colaborador externo tendrá razón de ser en la medida en que el colectivo considere necesaria su participación para resolver un problema determinado de organización, conceptualización o de búsqueda de información. Si el colectivo quiere prescindir de un colaborador externo, esta figura puede desaparecer sin alterar el modelo de investigación.

Conclusiones

Para cerrar este ensayo haré las siguientes consideraciones:

1. Es importante conocer los alcances y limitaciones de cada uno de estos enfoques metodológicos. Si bien ambos se insertan en la línea de la investigación cualitativa, cada uno tiene un objetivo diferente y por tanto la posibilidad de utilizarlos de-

- pendará de las condiciones, objetivos y expectativas del profesorado.
2. En ambos enfoques el diseño de investigación no sigue un plan metodológico predeterminado y rígido. El tipo de trabajo desarrollado, los hallazgos y las interacciones entre el investigador y sus colaboradores cambian o definen nuevos caminos en el proceso de investigación. No hay una norma que dé una respuesta técnica a la problemática cotidiana que enfrentan los investigadores. Sin embargo, en ambos casos se requiere rigor metodológico y sistematicidad. El hecho de que los procedimientos no sean estandarizados no quiere decir que no deban ser rigurosos (Taylor y Bogdan, 1986).
 3. Terminé mi ensayo señalando que si los formadores de profesores, en tanto que generalmente somos los primeros consumidores, difusores y defensores de muchas de estas ideas, no estamos alerta a los problemas éticos y prácticos que plantea el desarrollo de trabajos de investigación dentro del paradigma cualitativo, podríamos ocasionar involuntariamente serias dificultades en la dinámica de trabajo de un centro escolar. Por lo anterior, no se puede *imponer* a ningún colectivo una investigación etnográfica sin contar con su aceptación explícita, así como tampoco se pueden utilizar datos generados en el contexto de un proyecto de investigación-acción para ser presentados finalmente como un trabajo etnográfico realizado por un investigador externo.

Bibliografía

- BENEDITO, V. (1988). "La investigación didáctica". *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía*, 3. Barcelona: Planeta. 9-32.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- CARR, W. y S. KEMMIS. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONTRERAS, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196. 61-67.
- CORDERO, G. (2001). Aspectos a considerar para poner en práctica una propuesta de investigación-acción en el aula. *Educar*, 19. 43-52.
- (En prensa). Funciones de los asesores o agentes de apoyo externo en los proyectos de investigación-acción en educación. *Cuadernos de Educación. Serie Formación docente*, 3, 4.
- CORENSTEIN, M. (1992). Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: una primera aproximación. En Rueda, M. y M. Campos. *Investigación etnográfica en la educación en México*. México: UNAM. 359-367.
- DENZIN, N. y Y. LINCOLN. (1994). *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1992). Profesorado: los profesores como investigadores. En T. Husen y T. N. Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 8. Madrid: Vicens-Vives. 4789-4792.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-MEC. 195-301.
- EISNER, E. y A. PESHKIN. (1990). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. Nueva York: Teachers College Press.
- GRANT, L. y G. A. FINE. (1992). Sociology unleashed: Creative directions in classical ethnography. En M. LeCompte, et al. (ed.) *The Handbook of qualitative research in education*. California: Academic Press. 405-446.
- KEMMIS, S. (1992). Investigación en la acción. En T. Husen y T. N. Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la educación*, 6. Madrid: Vicens-Vives. 3330-3337.
- LECOMPTE, M., et al. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational evaluation and policy analysis*, 4, 3. 387-400.
- SPINDLER, G. y L. SPINDLER. (1992). Culture process and ethnography. En M. LeCompte, et al. (eds.). *The handbook of qualitative research in education*. California: Academic Press. 53-92.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- VAN MAANEN, J. (1983). *Qualitative methodology*. California: Sage.
- WOLCOTT, H. F. (1992). Posturing in Qualitative Research. En M. LeCompte, et al. (ed.) *The Handbook of qualitative research in education*. California: Academic Press. 3-52.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós-MEC.