

Colección  
**Educación, crítica & debate**

---

**Edición:** Primera. Abril de 2017

**Diseño:** Gerardo Miño

**Composición:** Eduardo Rosende

**ISBN:** 978-84-16467-60-0

© 2017, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

**MIÑO y DÁVILA**  
♦ EDITORES ♦

**dirección postal:** Tacuarí 540 (C1071AAL)  
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

**tel-fax:** (54 11) 4331-1565

**e-mail producción:** [produccion@minoydavila.com](mailto:produccion@minoydavila.com)

**e-mail administración:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)

**web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)

**redes sociales:** @MyDeditores, [www.facebook.com/MinoyDavila](http://www.facebook.com/MinoyDavila)

**Silvia Redon Pantoja y José Félix Angulo Rasco**  
— coordinadores —

# Investigación cualitativa en educación

**MIÑO y DÁVILA**  
♦ EDITORES ♦

*El creciente interés en la indagación cualitativa en educación representa algo más que un mero refinamiento de los modos de indagación existente. Representa el comienzo de una nueva manera de pensar en la naturaleza del saber y en cómo éste puede crearse.*

Elliott Eisner. El ojo ilustrado.

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	11
<b>PRIMERA PARTE</b> .....	19
<b>Capítulo 1</b> Breve introducción a la epistemología <i>por José Félix Angulo Rasco</i> .....	21
<b>Capítulo 2</b> Realismo ontológico e investigación <i>por José Félix Angulo Rasco y Silvia Redon Pantoja</i> .....	41
<b>Capítulo 3</b> Hacia una epistemología situada <i>por Jorge Mario Flores Osorio</i> .....	57
<b>SEGUNDA PARTE</b> .....	65
<b>Capítulo 4</b> El estudio de caso <i>por Silvia Redon Pantoja y José Félix Angulo Rasco</i> .....	67
<b>Capítulo 5</b> Observar no es lo mismo que ver. La observación etnográfica <i>por José Félix Angulo Rasco y Juan Pablo Catalán</i> .....	83
<b>Capítulo 6</b> La imagen fotográfica en la investigación cualitativa <i>por José Félix Angulo Rasco</i> .....	95
<b>Capítulo 7</b> La entrevista etnográfica <i>por Natalia Vallejos y José Félix Angulo Rasco</i> .....	105

<b>Capítulo 8</b>	
El grupo de discusión y el grupo focal <i>por Silvia Redon Pantoja</i> .....	117
<b>Capítulo 9</b>	
Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica <i>por María Jesús Márquez, Daniela Padua y Esther Prados Mejía</i> .....	133
<b>Capítulo 10</b>	
El uso de las metáforas en la investigación <i>por Rosa Vázquez Recio</i> .....	149
<b>Capítulo 11</b>	
Investigación-acción <i>por Natalia Vallejos</i> .....	161
<b>Capítulo 12</b>	
La investigación participativa dialógica <i>por Donatila Ferrada</i> .....	177
<b>Capítulo 13</b>	
La autoetnografía crítica <i>por Gresilda A. Tilley-Lubbs</i> .....	191
<b>Capítulo 14</b>	
Investigar con y a través de internet <i>por Mónica López Gil</i> .....	211
<b>Capítulo 15</b>	
El cuestionario: preguntar desde lo cuantitativo <i>por Pablo Cáceres</i> .....	225
<b>TERCERA PARTE</b> .....	235
<b>Capítulo 16</b>	
Análisis estructural de contenido <i>por Leticia Arancibia</i> .....	237
<b>Capítulo 17</b>	
Desafíos y principios para investigar con teoría fundamentada <i>por Tatiana Cisternas León</i> .....	267

<b>Capítulo 18</b>	
La interpretación como diálogo y la doble hermenéutica	
<i>por José Félix Angulo Rasco</i> .....	279
<b>Capítulo 19</b>	
Criterios de validez y rigor	
<i>por Pablo Cáceres</i> .....	301
<b>Capítulo 20</b>	
Triangulación metodológica como estrategia de investigación	
<i>por Teresa Alzás García</i> .....	315
<b>Capítulo 21</b>	
Métodos mixtos: convergencia metodológica y divergencia epistemológica	
<i>por José Félix Angulo Rasco y Silvia Redon Pantoja</i> .....	327
<b>Capítulo 22</b>	
¿Existe causalidad en la investigación social y educativa?	
<i>por José Félix Angulo Rasco</i> .....	353
<b>Capítulo 23</b>	
El informe de investigación	
<i>por Rosa Vázquez Recio</i> .....	363
<b>Capítulo 24</b>	
Ética en la investigación cualitativa	
<i>por Silvia Redon Pantoja</i> .....	375
<b>Capítulo 25</b>	
La revisión bibliográfica desde una perspectiva sistemática	
<i>por Jaume Sureda-Negre y Rubén Comas-Forgas</i> .....	387
<b>Capítulo 26</b>	
Algunas lecturas claves para orientar la investigación	
<i>por José Félix Angulo Rasco, Guadalupe Calvo García, Marina Picazo Gutiérrez y Silvia Redon Pantoja</i> .....	401
Acerca de los autores y autoras .....	411





# INTRODUCCIÓN

*Silvia Redon Pantoja y José Félix Angulo Rasco*

**E**l presente libro de metodologías de la investigación cualitativa en educación, reúne a investigadores e investigadoras de distintos países aunados por un solo objetivo: la pasión por investigar en el campo disciplinar de la pedagogía, concebida como una ciencia de la educación, que requiere re-mirar y volver a revisar aquellas metodologías por las cuales, se recrea, aporta y complementa su corpus disciplinar para transformarlo.

Este manual pretende reunir distintas miradas metodológicas que aporten a los investigadores en educación en particular y a las ciencias sociales en general un marco mínimo de consideraciones a tener en cuenta a la hora de investigar e indagar cualitativamente. Aunque el foco de este libro está puesto en la metodología, el propósito de toda investigación es aportar al conocimiento ya existente. Hablar de conocimiento nos obliga a iniciar este recorrido con una breve aproximación epistemológica (Capítulo nº 1), que nos permita identificar algunos elementos que la constituyen y muestren al lector o lectora un breve panorama del terreno inicial por el cual el investigador debe comenzar. Independiente de la diversidad de posiciones y racionalidades en las que el investigador o investigadora se sitúen –positivistas-hermenéuticas-críticas- el conocimiento es una creación humana. El conocimiento como creación de la facultad simbólica de lo humano nos ubica en un terreno inventado. El conocimiento como invención y producto cultural, estará siempre atrapado por las variables que nos hace humanos: el tiempo, el espacio, los contextos, lo ético, lo estético, lo político, el género, el poder y los intereses de las élites. Por otra parte, el conocimiento hecho ciencia tiene un sentido, un fin. Fin o sentido que en demasiadas ocasiones ha sido disfrazado de neutralidad y asepsia; concepción que ha sido defendida y propagada por una posición hegemónica heredada de occidente y revestida de absolutos y certezas incuestionables. Hoy existe consenso en la idea de que el conocimiento como facultad simbólica de la acción humana se configuró a través de

la historia por asimetrías de poder, económicas, raciales, sexistas, etc., mayoritariamente desde la cultura de la elite de hombres blancos. Por ello, la investigación cualitativa debe considerar y contemplar cuestiones de justicia cognitiva que permita a las mujeres, a las minorías y marginados y marginadas, a los precarios y a los subalternos participar de forma protagónica en la construcción de nuevos conocimientos, reparando las parcialidades y desigualdades que el conocimiento unívoco heredado de occidente ha justificado como única verdad.

Este principio ético y político-teleológico de la Ciencia Social- y su sentido, exigen no enredar y confundir los planos en la Investigación cualitativa. La postura de Denzin y Lincoln que alude al séptimo momento en el que la investigación cualitativa debiera considerar en su dimensión teleológica contribuir a la vida plena de una sociedad más justa en Derechos Humanos y por tanto la superación de las desigualdades, es valiosa, necesaria y se adentra en el sentido de lo que la ciencia debe perseguir. Sin embargo, confundir los supuestos éticos con los metodológicos, no le hace bien ni a la ética, ni a la investigación. Justamente por lo valioso del *telos* de la ciencia, desde su fundamento ético en la investigación cualitativa, el rigor de los procesos metodológicos es fundamental. No se trata de retroceder a los albores de la investigación cualitativa del siglo XX cuyo énfasis en la validez y confiabilidad de los resultados centrados en el rigor de la “independencia” u objetividad del investigador/a para interpretar las subjetividades, investían al investigador de arrogancia, certezas y pedestales. Mucho menos se trata de retroceder a la obsesión por los métodos o el análisis del discurso como hegemonía del investigador, no es ésta la justificación de este libro; sí, en cambio, exponer que las técnicas y sus explicaciones epistemológicas desde sus planos ontológicos contienen un saber y un conocimiento que no es relativo y menos arbitrario. La acción política emancipadora es relevante en el mundo educativo y social y la ciencia debe contener este principio, pero sin duda, superarlo.

La primera parte aborda la reflexión epistemológica, con el objetivo de situar las técnicas, diseños y métodos en el ámbito de la educación, desde la lente con la se mira al objeto de estudio y por tanto se configura (Capítulo nº 2). Nos referimos a los supuestos ontológicos, metodológicos y epistemológicos que subyacen en toda problematización de la realidad desde una perspectiva cualitativa, fenomenológica y hermenéutica que asume al conocimiento como una invención situada. Dichos supuestos justifican los criterios de credibilidad de los hallazgos y los resultados de las investigaciones. Esta primera parte no pretende, hacerlo así sería sumamente arrogante, convertirse en una especie de marco conceptual dominante y hegemónico como punto de partida de los criterios de rigor o veracidad; muy por el contrario, se presenta esta reflexión epistemológica,

precisamente para rescatar el conocimiento y la voz del “subalterno”; aquél que ha estado invisibilizado, sin voz, al no formar parte de la élite del poder cultural, político y económico que subyace a la ciencia oficial y que en el caso de las ciencias sociales y las metodologías de la investigación cualitativa se ha arrojado –por un lado- de fundamentalismos y un cierto conservadurismo metodológico y, por otro, de prácticas arbitrarias en las que pareciera que en investigación cualitativa todo cabe y todo vale.

Para ello nos servimos de la mirada del realismo crítico de Bhaskar y de los últimos aportes del *Handbook* de Denzin y Lincoln (Capítulo nº 2) en el que se nos desafía a mirar aquello que subyace a lo instituido (lo dado por sentado), para comprender las estructuras que posibilitaron su institución en el campo de lo social.

Otro objetivo de este libro se encuentra en la reflexión epistemológica, vinculada con la importancia por democratizar el conocimiento desde la apertura técnica y metodológica. Ello significa, ni más ni menos, que la relevancia de toda investigación radica en velar por la coherencia interna entre problema de investigación, objeto de estudio, supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, detallando y argumentando: qué se quiere investigar (problema y objeto de estudio), cómo se investiga (técnicas y procedimientos para recoger información) y el logro alcanzado en el trabajo de investigación (resultados en torno a los objetivos propuestos); permitiendo que tanto ‘el objeto’ estudiado como el investigador, cambien roles y puedan implicarse en la tarea común por aportar a un conocimiento que colabore con la vida buena, vale decir, la justicia y la democracia. Ello necesariamente implica en la reflexión epistemológica, abordar el habla situada desde el mismo conocimiento situado. En palabras de Jorge Mario Flores (Capítulo nº 3) la epistemología situada lee la historia de la ciencia y la filosofía desde el lado opuesto al pensamiento hegemónico; se evidencia que el conocimiento está referido a momentos específicos del desarrollo de la sociedad; se muestra que las teorías permiten inteligibilidad de momentos particulares de la realidad social y que la pretensión de universalidad es un grave error de los clasificadores o difusores de la ciencia, quienes se justifican en la necesidad de imponer formas de pensar el mundo, pertenecientes, a los conquistadores o colonizadores en cualquiera de sus expresiones.

La segunda parte del libro se dedica a exponer los diferentes modos de recoger la información. El trabajo de campo en la investigación cualitativa se podría resumir o sintetizar desde dos dimensiones y capacidades humanas; la conversación y la observación. La literatura es extensa a la hora de profundizar en las especificaciones técnicas que requiere cada una de las técnicas y métodos que se utilizan en la investigación cualitativa, nosotros sólo hemos abordado alguna de ellas, sin embargo, la sensibilidad ética y

sensorial del investigador o la investigadora siguen siendo prioritarias y el primer paso. Agudizar la mirada y la “escucha” en la conciencia y sensibilidad humana del investigador o investigadora (como instrumento de medida) hacia otro u otra persona, es la acción más valiosa con la que cuenta todo investigador cualitativo para recoger la información en el trabajo de campo. Es el mundo de la existencia de otro ser humano y su contexto, captada por los ojos y oídos, la mejor técnica y herramienta que posee la persona investigadora en el trabajo de campo. Accedemos a ese mundo simbólico propio de nuestra especie, a través de los lenguajes de cada cultura, intentando traducirlos con la mayor fidelidad posible, sin olvidar; que aunque intentemos ser nativos en las conversaciones y observaciones, seguimos siendo extranjeros y subyace en todo el recorrido investigativo, la inevitable tensión *ethic-emic*.

El trabajo de campo en la investigación cualitativa, por lo tanto, se sostiene en dos dimensiones y capacidades humanas: la conversación –el habla- y la observación. Los oídos y los ojos, como acabamos de señalar, se vuelven los grandes instrumentos con que cuenta el investigador o la investigadora para recoger la información; aunque según sea la problemática de estudio o las pretensiones de la indagación, los ojos y los oídos se transformarán, se complementarán y tomarán cuerpo en diversas metodologías, técnicas y aun herramientas (como la cámara de fotos). La literatura disponible sobre cada una de estas metodologías y técnicas es extensa y prácticamente inabarcable. En esta parte hemos querido, sin embargo, ofrecer un marco selectivo, pero claro, preciso y, así lo esperamos, útil de las más importantes opciones que están a nuestra disposición.

El capítulo 4 sobre los estudios de caso nos describe el, a nuestro juicio, diseño<sup>1</sup> más importante para investigar cualitativamente y uno de los menos comprendidos. Por ello, los autores enfatizan dos cuestiones: definir el caso y seleccionar el caso. El capítulo 5º, se centra en una breve revisión de la observación etnográfica, señalando también la importancia de la observación participante y sus diversos grados de implicación del o de la investigadora. El capítulo 6º, puede ser entendido como una prolongación del habla y de la vista. De la vista puesto que los datos visuales registrados (digitalmente), constituyen amplificaciones y extensiones de las observaciones (registradas en el diario de campo) y del habla en razón de que las imágenes visuales pueden servir de catalizador para que el habla, la conversación, aparezca en toda su calidad cualitativa y humana. El capítulo 7º, se ocupa de la entrevista etnográfica y el Capítulo 8º del grupo de discusión y focal. Aunque se puede, y se deben leer por

---

1 Denominamos diseño a una estrategia de indagación que combina o puede combinar diversas técnicas, como la observación participante, la entrevista en profundidad y los datos visuales.

separado, recomendamos su lectura seguida. El primero nos sitúa en la conversación personal, uno a uno y el segundo en el habla colectiva, el habla común. El objetivo de la entrevista es, por ello, captar la experiencia desde la subjetividad de una trama biográfica, mientras que tanto grupo de discusión y focal indagan en la construcción colectiva del discurso como trama normativa y horizonte ideológico que se teje desde los consensos intersubjetivos como configuración de un habla común. El capítulo 9º sobre la investigación narrativa y el capítulo 10º, sobre las metáforas nos introducen en esa frontera en la que el conocimiento, la narración y el lenguaje, se entretejen ofreciéndonos enormes oportunidades para comprender al otro, la tela de sus contextos, sus aspiraciones y deseos y los significados con los que vive y entiende su mundo. Los capítulos 11º y 12º, se orientan hacia una estrategia de indagación más cercana con la acción, con el cambio, con la transformación. Mientras que, en la primera, la investigación-acción, se centra en mejorar una situación educativa o social, en la otra es la voz de la comunidad y su transformación lo que importa. El capítulo 13º sobre la autoetnografía conecta coherentemente con los capítulos anteriores, porque tanto para la narrativa como para la investigación-acción, el sujeto investigador debe convertirse él mismo en objeto de indagación. El capítulo 14º, nos introduce en las nuevas posibilidades que la cultura y las tecnologías digitales nos brindan, tanto como *objeto de indagación* como medio para la investigación. El capítulo 15º, último de esta parte, rompe con las técnicas cualitativas, pues el cuestionario se encuentra en el límite epistemológico entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Hemos querido dedicarle un capítulo porque un cuestionario, bien situado y justificado en un proyecto de investigación cualitativa, tiene mucho que ofrecer.

La tercera parte del libro está dedicada tanto al análisis de los datos como a las complejidades derivadas del mismo y relacionadas con él. El Capítulo 16º nos introduce en un terreno, demasiado olvidado o poco transitado por la investigación cualitativa: los procesos de análisis del contenido. Dicho de otra manera, no hemos encontrado en los libros de metodología de la investigación trabajos realmente focalizados con los análisis del discurso; pareciera que con la recogida de datos y la utilización de un software de análisis bastara para llegar a las conclusiones. El Capítulo 17º, es, a su modo, un complemento del anterior, puesto que trata el tema de la teoría fundamentada que es, a su vez, tanto una estrategia de indagación, como un modo *potente* de llevar a cabo el proceso de análisis de los datos. El Capítulo 18º, nos plantea una especie de vuelta a las fuentes *hermenéuticas* de la investigación cualitativa, enfatizando, no sólo que toda interpretación es un diálogo, sino que la esencia de la interpretación es la doble hermenéutica a la que toda investigación cualitativa ha de hacer frente. El Capítulo 19º,

por su lado, nos introduce en el rico y extenso debate sobre la validez y el rigor en la investigación; temática siempre bajo disputa, pero que no podemos obviar en nuestros proyectos de indagación. El Capítulo 20º, que también puede considerarse una complementación del anterior, describe y analiza el sentido de la triangulación y las posibilidades que nos puede y debe brindar. El Capítulo 21º, se centra no sólo en exponer brevemente el sentido de los métodos mixtos, sino que principalmente nos recuerda que una cosa es la convergencia técnica-metodológica y otra, muy diferente, la inevitable divergencia epistemológica. El Capítulo 22º, revisa la idea de causalidad tal como subyace a los planteamientos experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social, criticando su sentido y oportunidad, cuando se trata de interpretar y comprender los acontecimientos sociales y educativos. El Capítulo 23º, pretende orientar a todo investigador o investigadora a la hora, compleja, de elaborar un informe de investigación. El Capítulo 24º, y desde la experiencia misma de la práctica de investigación, nos ofrece un marco ético para cuidar y proteger la vida de aquellos que nos permiten entenderla y analizarla. Los capítulos 25º y 26º por su parte pretenden tanto orientar los primeros pasos que en toda investigación se ha de darse para conocer el estado de la cuestión sobre una temática que queramos indagar, como las primeras lecturas, desde una perspectiva histórica, recomendables para introducirse y comenzar a pensar cualitativamente el mundo social y educativo que nos rodea.

\*\*\*

Quisiéramos terminar con una breve reflexión, sobre el mismo hecho de investigar cualitativamente. Lo obvio no necesariamente lo es, por tanto los ojos y los oídos no necesariamente ven y escuchan. Con ello queremos decir que el trabajo de campo cualitativo requiere recoger la información desde una consciencia sensorial desarrollada. Esto supone aceptar que lo que se muestra en el campo no es necesariamente lo que es, lo que se dice no es necesariamente lo que se hace y lo que se piensa. Resulta necesario “bucear” en el mundo de la vida, atender a los detalles que no son detalles, ver lo que está oculto, lo que se esconde por un lado y por otro, lo que se intenta resaltar, lo no visibilizado. Es necesario escuchar lo que no se dice y también lo que se reitera, interpretar el mundo que subyace del mundo de la superficie, a veces contradictorio y opuesto, distinguir los relatos instituidos desde el discurso oficial y lo correcto, lo que transita por el camino del “deber” y lo que realmente piensan los sujetos, sienten y hacen pero está oculto por temas de poder, miedos, reconocimientos, represalias, castigos, inseguridades y cuestiones de confianza. Sólo esperamos que,

en esta aventura cualitativa de interpretación del mundo, este libro que presentamos sea de alguna utilidad.

\*\*\*

No queremos finalizar esta introducción sin señalar que esta compilación ha sido posible en gran parte como fruto de los proyectos de investigación nacionales y extranjeros, en los que muchos de los autores y autoras, que aquí escriben han estado implicados.

Un particular reconocimiento merece (CONICYT-Chile) y los siguientes proyectos: FONDECYT n° 1150509, FONDECYT n° 1160391 y SEJ 2664 (de Excelencia-Junta de Andalucía. España), proyectos que, desde su trabajo metodológico, han plasmado y determinado muchas de las ideas y reflexiones aquí reflejadas. Por otro lado, quisiéramos agradecer el apoyo recibido por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Center for Research of Inclusive Education), CIE160009, del que los coordinadores de este libro forman parte.





— PRIMERA PARTE —



# CAPÍTULO 1

## Breve introducción a la epistemología

*José Félix Angulo Rasco*

*“Scholars do not have to agree on issues, but they must be able to discuss them extensively in their disagreements” (House, 1992)*

### Las dimensiones de la racionalidad

**E**n el campo de la educación resulta inevitable encontrar dos dimensiones básicas: una relacionada con la necesidad de explicar los procesos educativos y, la otra, con la importancia, y no menos necesidad, de normar o justificar la validez de la acción o el desarrollo de procesos educativos. Para analizar con mayor profundidad estas dos características es necesario llevarlas a un terreno diferente y traducirlas con respecto a dos nuevos ejes. El terreno especial en el que pretendo realizar este análisis es el que he denominado “dimensiones de la racionalidad” o, dicho de otra forma, los parámetros posibles de nuestra capacidad de entender y actuar racionalmente (Angulo, 1988, 1991b).

Este tipo de análisis, en un decorado nuevo, se justifica porque, por encima de cualquier otra cosa, nos interesa situar aquí con especial claridad el marco general –el marco de razón– en el que incluir la comprensión epistemológica de la educación y, por extensión, la investigación y acción educativa. Y esto, desde luego, no puede hacerse si no preparamos antes las bases de su arquitectura, a menos que estemos dispuestos a aceptar la circularidad de las definiciones.

Pues bien, las dimensiones de nuestra razón son dos: la “racionalidad de la representación” y la “racionalidad de la acción”<sup>1</sup>. Ambas tienen un cometido esencial: la primera nos permite comprender el mundo, establecer sus límites, explicarlo; con ella construimos –interrogando e investigando– nuestra comprensión explicativa y teórica del mundo.

---

1. Véase en general, y para todas estas cuestiones, Angulo (1988).

Con la segunda –con la racionalidad de la acción– accedemos al mundo; accedemos intencionalmente al mismo, lo transformamos y adaptamos según nuestros intereses y valores.

Estas dos dimensiones coinciden parcialmente con las dos características epistemológicas de la Didáctica y, por extensión, de la Pedagogía: explicar y actuar. Explicar los fenómenos educativos no es otra cosa que intentar construir una representación válida (racional) de los mismos. Intervenir y normar la acción educativa, no es otra cosa que actuar racionalmente sobre los contextos, ambientes y relaciones educativas para mejorarlos, cambiarlos u optimizarlos (véase figura 1).

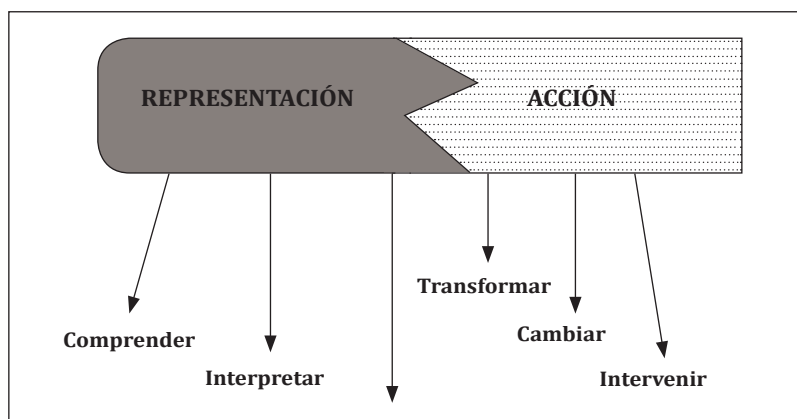
En principio, cualquier objeto o acontecimiento (natural o psicosocial) puede ser incluido en una u otra dimensión, ya sea que expliquemos o demosntremos la veracidad de las interpretaciones que sobre su constitución podamos construir, o bien actuemos con o sobre él para adaptarlo a nuestras necesidades y exigencias. ¿Pero cómo se constituyen internamente estas dimensiones? La respuesta a esta pregunta supone poner un nuevo pilar en nuestra arquitectura. Como he señalado en otro lugar (Angulo, 1988; 1991b)<sup>2</sup>, estas dimensiones se expresan epistemológicamente de forma diferente. Aquí llamamos *concepciones* a dichas expresiones epistemológicas, en lugar del manido término de “paradigma”<sup>3</sup>.

¿Cuales son, pues, estas concepciones? Yo creo que fundamentalmente contamos con dos concepciones que se reparten por igual en ambas dimensiones de nuestra razón: la concepción positivista y la interpretativa. Ambas alimentan, constituyen y determinan las claves, los principios y los factores de nuestra interpretación y de nuestra acción. Veamos cada concepción por separado.

## La concepción positivista

La concepción positivista, que ha recibido a lo largo de su extensa historia varias denominaciones<sup>4</sup>, se ha desarrollado como el programa de investigación científica por excelencia, llegando a constituirse como el único “marco de razón” legítimo. En su desarrollo y en su constitución han participado directa o indirectamente autores tan sobresalientes como

- 
2. Este desarrollo implica algunas variaciones conceptuales al “modelo” presentado originalmente en Angulo (1988).
  3. Aunque usado profusamente en la literatura educativa este concepto posee serios problemas: Gage (1963); Bellack (1978); Doyle (1978); Giroux (1980); Popkewitz (1984), han sido señalados por Shapere (1971) y Masterman (1972). Véanse también Angulo (1988 y 1991b).
  4. Como por ejemplo: empirismo lógico, experimentalismo, verificacionismo, falsacionismo, etc. Véase Radnitzky (1970) y Angulo (1988a).



**Fig. 1.** Dimensiones de la racionalidad.  
Fuente: Elaboración propia.

Bacon, Comte, Mill, y, más recientemente, Russell, el primer Wittgenstein y el Positivismo Lógico Vienés hasta llegar a sus últimas derivaciones, mucho más flexibles que las anteriores, en Popper y, especialmente, en Bunge.

Dos son las tesis más fuertes que esta concepción mantiene: *La formalista-nominalista* y *la fenomenista-empirista*. A estas dos tesis hay que añadir ciertos “residuos” que se desprenden de las mismas, por el mero hecho de su puesta en funcionamiento “epistemológica”: *la unidad metodológica y lingüística de las ciencias; el reduccionismo operacional; la hipertrofia del contexto de justificación a expensas del contexto de descubrimiento; y la neutralidad valorativa de la ciencia* (Kolakowski, 1966; Radnitzky, 1970; von Wright, 1971; Quintanilla, 1971, 1972, 1973; Giddens, 1987; Piaget, 1979; Harré, 1981).

La tesis formalista-nominalista afirma que la concepción positivista se orienta hacia el desarrollo y la construcción de un lenguaje lógico-formal que modele y “exprese” la estructura del mundo. Este lenguaje formal, que constituye la estructura medular de las teorías científicas, por ejemplo, no es meramente (en las ciencias factuales) un lenguaje autorreferido, es un lenguaje que dice cosas con sentido sobre el mundo; es decir, no es un lenguaje simplemente tautológico. Sus términos, su vocabulario, sus construcciones se refieren significativamente a los hechos del mundo. Por otro lado, esta tesis también afirma que cada concepto o cada enunciado se refiere a hechos, o mejor, a una entidad individual sobre el mundo (“*unum nomen, unum nominatum*”)<sup>5</sup> y se refiere a que dichas entidades son

5. Esto es lo que normalmente se denomina “nominalismo”.

“invariantes”, en el sentido en que los átomos de hidrógenos son átomos de hidrógeno más allá de quien sea quien los perciba, mida o registre, y dónde.

Por su parte, la tesis fenomenista-empirista afirma que sólo podemos conocer los fenómenos, que sólo podemos registrar lo que se “manifiesta” a la experiencia. Con ello, el positivismo equipara la “esencia” con el “fenómeno”, en su versión más fuerte. En su aceptación menos rígida, esta tesis señala que el lenguaje utilizado no añade nada a los hechos empíricos y a los datos observados medidos; dicho de otra manera, los conceptos teóricos no *improntan* (determinan o sesgan) los datos empíricos que utilizamos para confirmarlos o falsarlos. La realidad, a través de los hechos, está a disposición del conocimiento científico. Los hechos mismos son concretos, singulares; y la realidad puede ser fragmentada en factores, variables y procesos singulares (“individualismo metodológico”).

La sola presencia de estas dos tesis viene a reafirmar y a apuntalar la bondad epistemológica de las ciencias naturales: su poder formal (lógico-matemático) y su poder empírico (hechos del mundo que se comprenden nomológicamente).

Como decía al principio, de estas dos tesis pueden ser derivadas ciertas consecuencias o residuos, de un orden conceptual más bajo:

- i) *La unidad metodológica y lingüística de las ciencias*. Según esta consecuencia, sólo se puede llamar ciencias a aquellas disciplinas que se conformen metodológica y lógicamente a los cánones establecidos por las ciencias físico-naturales. En una versión más suavizada –como por ejemplo la que utiliza Snow (1973)– este requisito se toma como un ideal de aproximación. Esto significa que existe sólo un método de investigación: el “experimental desarrollado” (o hipotético-deductivo), y que resulta necesario, en orden a la comprensión del mundo, la construcción de enunciados generalizables nomológicos y legaliformes del mismo, que aceptan *ceteris paribus* su universalidad y “necesidad natural”.
- ii) *El reduccionismo operacional de los hechos*<sup>6</sup>, hace referencia a que como nuestros conceptos señalan individuales fenoménicos (i.e. hechos empíricos), la realidad puede ser medida y organizada cuantitativamente. Este criterio conlleva tanto la idea de la invarianza del significado, en cuanto que el significado empírico de los términos en los enunciados proposicionales, o de los enunciados mismos, es invariante, no depende del contexto de uso; como la idea de neutralidad cognitiva de las teorías, por cuanto los conceptos teóricos no añaden nada a los datos empíricos que sirven para confirmar o falsar las teorías. En todo caso siempre es posible establecer un enunciado empírico observacional que no dependa de la teoría.

---

6. En la versión más fuerte este residuo implica un claro “reduccionismo físico”.

- iii) *La hipertrofia del contexto de justificación a expensas del contexto de descubrimiento*, señala que el “descubrimiento” es asunto de la subjetividad del científico. El análisis racional del conocimiento sólo puede centrarse en los presupuestos lógicos y metodológicos de su trabajo, i.e. en aquellos supuestos que pueden ser evaluados intersubjetivamente, por procedimientos lógicos reconocidos. Con ello la metodología se convierte en una “tecnología” neutral, en la que no influyen factores históricos, sociales, psíquicos o “políticos”<sup>7</sup>.
- iv) *La neutralidad valorativa de la ciencia*, que supone a su vez la separación “radical de hechos y valores”. El conocimiento científico es neutral porque nos dice cómo son las cosas, el mundo (social y natural), pero no nos indica cómo *deben ser*. La única incidencia aceptable y válida sobre la realidad es la que se realiza gracias al poder instrumental que dicho conocimiento posee. Por lo tanto, los valores, ni afectan ni deben afectar al trabajo de investigación o a sus resultados (Angulo, 1992).

## El giro sociohistórico

Todos estos supuestos han sido “contestados” desde dentro mismo de la epistemología de las ciencias físico-naturales. Este movimiento de crítica y replanteamiento dentro del campo ha sido denominado “giro sociohistórico” y está compuesto por epistemólogos e historiadores tan importantes como Kuhn, Toulmin, Feyerabend, Hanson, Lakatos, Stegmüller y Hübner (Angulo, 1988)<sup>8</sup>. Para conocer –si bien brevemente– sus consecuencias, veamos puntualmente algunas de sus críticas.

Primero, los datos con los que un científico tiene que contrastar una teoría, no pueden ser descritos con independencia del lenguaje teórico (del vocabulario teórico) de cada teoría o de cada caso (Hanson, 1977). Los hechos estarían siempre determinados, o bien por la teoría que va a ser validada, o por otras teorías que se introducen<sup>9</sup> en el proceso mismo de validación e indagación científica. “La ciencia no conoce ‘hechos desnudos’, los ‘hechos’ que registra nuestro conocimiento están ya interpretados de alguna forma y son (...) esencialmente teóricos” (Feyerabend, 1976: 3)<sup>10</sup>.

Por lo tanto, resulta absolutamente erróneo afirmar o mantener la creencia en enunciados falsadores (contrastadores), intersubjetivamente

---

7. La idea de metodología como tecnología ha sido defendida por uno de los voceros popperianos más cualificados, Radnitzky (1978, 1979).

8. Véase también Chalmers (1976), Suppe (1974) y Brown (1977).

9. La teoría de los instrumentos utilizados en la medición, por ejemplo.

10. Kuhn afirmaba al respecto: “Las teorías no evolucionan gradualmente por ajuste a los hechos que se encontraban presentes en todo tiempo... surgen al mismo tiempo que los hechos a los que se ajustan” (1962: 220).

independientes de la teoría (o teorías) que se desea contrastar. Dichos enunciados son internos al proceso de contrastación y no externos. Al mismo tiempo, y apoyada en esta conclusión, existe la convicción de que la percepción de la realidad, el conocimiento de la misma, se realiza a partir de paradigmas o “estructuras conceptuales” (que incluyen a los lenguajes teóricos). Dichas estructuras conceptuales “seleccionan” la realidad percibida, la modelan e interactúan con ella (Bohm, 1974). Sin embargo, los límites de un paradigma no son absolutos y los procesos y las construcciones cognitivas de los científicos tampoco (Stegmüller, 1979: 334 y ss.). En todo caso, el conocimiento científico interpreta, pero no “describe” la realidad, como si los datos y acontecimientos fueran neutrales con respecto a las formas de comprensión. La validez, como señala Kuhn, sólo tiene aplicación intrateórica (1972: 434).

Segundo: ni la racionalidad científica, ni la razón en general pueden ser equiparadas a la logicidad (Toulmin, 1972). La lógica formal es un instrumento para la expresividad de la razón; pero las reglas de la lógica formal no son exclusivamente las reglas del pensamiento y el conocimiento racional. Por lo mismo, la reconstrucción lógica del conocimiento, ni ayuda al científico ni aclara la dinámica de su trabajo. La racionalidad es un acontecimiento complejo, pero siempre un logro humano. Comprenderla supone comprender la base humana (social, institucional, cultural, política, etc.) por la que se constituye.

Tercero: como consecuencia del punto anterior, el conocimiento de la ciencia no puede realizarse únicamente a través del análisis lógico de sus resultados aislados o conectados meramente por vínculos lógicos y de crecimiento empírico *acumulativo*<sup>11</sup>. El conocimiento de la empresa humana llamada ciencia, no puede excluir el reconocimiento de la estructura institucional y comunal, a través de la cual surge y se desarrolla dicha empresa. Tanto el conocimiento científico como la racionalidad que representa, es un logro del trabajo de investigación y de la crítica argumentativa de los científicos, en el mejor de los casos. Este carácter social de la ciencia enfoca el análisis epistemológico justamente hacia lo que el positivismo se ha negado sistemáticamente a indagar: las prácticas reales y materiales de investigación, y las determinaciones sociales e ideológicas que, conformando e influyendo en los foros públicos de discusión e investigación, determinan su desarrollo. Es la práctica científica, los modos de investigación particulares y colectivos de los científicos, lo que en primera instancia desmiente el poder explicativo del tratamiento lógico formal de la racionalidad científica.

---

11. Ya sean teorías, conceptos teóricos o explicaciones nomológicas.



“Si la razón científica no puede separarse de la práctica de la ciencia, si es ‘inmanente a la investigación’, entonces tampoco puede ser formulada ni entendida fuera de las situaciones específicas de la investigación. Para comprender la razón científica uno tiene que convertirse en parte de la propia ciencia” (Feyerabend, 1973: XVI)<sup>12</sup>.

En este sentido, son muy importantes las investigaciones realizadas por Knorr-Cetina (1977, 1979, 1981). Las conclusiones a las que llega dicha autora, después de un largo trabajo de campo en un destacado laboratorio de bioquímica de Estados Unidos, no pueden ser más significativas. En principio, la “naturaleza” (bioquímica, objeto de investigación) no se encuentra en estado “puro”, sino que es introducida en el mismo laboratorio como “producto del trabajo científico” (Knorr-Cetina, 1981: 4). Esto es: el investigador, en su proceso de indagación, crea las condiciones y define el contexto en el que la naturaleza “aparece”; ésta nunca viene dada, por el contrario, resulta “construida” por el investigador.

En segundo lugar, el lenguaje interactivo utilizado por el científico durante el proceso de investigación, no difiere del propio uso cotidiano de los términos “en una variedad de funciones pragmáticas y retóricas que no tienen mucho que ver con el concepto epistemológico de verdad” (Knorr-Cetina, 1981: 4). En tercer lugar, el científico no está preocupado originalmente por la consecución de la verdad, sino por lograr que “las cosas funcionen” (“*making things work*”) (Knorr-Cetina, 1981: 4-5; 1977: 671); éste es un principio que gobierna las acciones del laboratorio. En lugar de preocuparse por la verificación o la falsación de los resultados (como Popper cree), la primera preocupación del científico es su producción. El éxito científico estriba en el éxito particular al conseguir producir resultados. Dicha producción depende de las condiciones concretas que el laboratorio ofrece y de las dificultades materiales, también concretas, a las que tiene que hacer frente.

“Los productos de la ciencia son construcciones específicas contextualizadas que dependen del trabajo de situaciones contingentes y de intereses estructurales del proceso por el cual son generados, y que no pueden ser comprendidos adecuadamente sin el análisis del proceso de construcción” (Knorr-Cetina, 1981: 5).

---

12. En otro lugar Feyerabend añade: “La práctica científica puede pasar por encima de la lógica e igualmente por encima de los ‘hechos’ y de las leyes bien acreditadas. Y puede pasar por encima de la lógica porque contiene siempre fundamentos de ordenación variable, que encajan mucho mejor con la realidad y con los sucesos variantes de la investigación que las simples reglas e ideas que proponen los lógicos y que repiten, maquinaalmente confiados, los filósofos de la ciencia” (1982: 150).

Este enfoque de la investigación científica nos devuelve una imagen que es mucho menos “activa” y “misteriosa” de lo que ha sido hasta ahora. Además, con trabajos como estos se socava de manera radical, la fe indeleblemente depositada en la reconstrucción lógica del conocimiento científico y en el predominio del contexto de justificación. En particular, esta nueva orientación que debe aceptar la epistemología y que filósofos de la ciencia tan poco dogmáticos como Toulmin han sido incapaces de tomar, aunque no de intuir, conlleva quizás un giro mucho más marcado hacia el lado psicosocial del análisis epistemológico de la racionalidad, de lo que se ha podido imaginar. Las estructuras conceptuales que la ciencia construye, valida y desarrolla, se doblan siempre en estructuras y prácticas materiales<sup>13</sup>.

Cuarto. También para la comprensión del desarrollo y el progreso científico es necesario la conjugación de su entramado histórico (Miller, 1972). La sola utilización del análisis lógico, además de tergiversar, dogmatiza peligrosamente su imagen histórica. La ciencia no evoluciona ni lineal, ni acumulativamente (Laudan, 1977). La historia de la ciencia es la historia dialéctica de las contradicciones, las rupturas, los solapamientos genealógicos, los conflictos y las imbricaciones retroactivas entre las ideas del pasado y las ideas del presente, entre la teoría y la experiencia, entre la legitimidad social del conocimiento y su validez epistemológica (Sayers, 1982)<sup>14</sup>.

“La adquisición acumulativa de novedades no previstas resulta una excepción casi inexistente a la regla de desarrollo científico. El hombre que tome en serio los hechos históricos deberá sospechar que la ciencia no tiende al ideal que ha forjado nuestra imagen de su acumulación” (Kuhn, 1962: 155)<sup>15</sup>.

El estudio detallado de las fuentes incluye de modo inevitable tanto el razonamiento práctico en la acción de los investigadores (Knorr-Cetina, 1981: 22), como el análisis histórico de los procesos de razonamiento de los grandes científicos: “El historiador debe mantenerse en guardia con objeto de percatarse de los aspectos significativos del proceso de pensamiento de un Newton, un Kepler, un Galileo, un Darwin, o un Einstein” (Cohen, 1974: 387).

---

13. En una importante medida el programa fuerte de la sociología del conocimiento desarrolla estas ideas. Véanse Bloor (1998) y Barnes, Bloor y Henry (1996).

14. Esta cuestión es enfatizada también por Apple (1979) y Popkewitz (1981).

15. En el mismo sentido, Feyerabend (1973: 27) señala que “lo que debemos hacer es sustituir los castillos formales en el aire, bellos, pero inútiles, por un estudio detallado de las fuentes primarias en la historia de la ciencia. Este es el material a analizar, y éste es el material del que deben surgir problemas filosóficos”.

Y éste es un tipo de análisis del que no se puede prescindir alegando injustificadamente su falta de validez: “No se puede suponer que los datos del psicólogo, sólo porque son del psicólogo no puedan ayudar a alguien que tenga intereses epistemológicos” (Kuhn, 1977: 164).

Quinto. Una idea extremadamente relevante que se desprende de los análisis sociohistóricos, es la de que la ciencia progresa y se realiza a través de comunidades de científicos, comunidades que pueden ser definidas epistemológicamente, si no ya por la ambigüedad de la noción de paradigma, sí, al menos, por la fecunda noción de programa de investigación (Lakatos, 1970, 1978).

Al margen de su validez lógica y del predominio del análisis formal e interno con el que Lakatos (1970, 1978) ha presentado siempre esta noción, los programas de investigación representan, quizás, uno de los aportes más importantes para el conocimiento descriptivo de la racionalidad científica. Sin embargo, la idea misma de programas de investigación debe ser reconvertida, liberada de sus servidumbres y sus esquematismos formalistas, para que conceptualmente se permita su aplicación no sólo al desarrollo del conocimiento científico particular en las ciencias naturales, sino al desarrollo de planteamientos sistemáticos y valorativos orientados tanto a la comprensión, como a la transformación de la realidad en el campo de las ciencias sociales y del conocimiento educativo (Shulman, 1986). Podríamos decir, retomando esta idea, que la concepción positivista se desarrolla desde sus orígenes a través de programas de investigación, en cuyo centro se encuentran las convicciones más sólidas que la personifican. Estos programas de investigación, no lineales y en ocasiones contradictorios, configuran el devenir histórico del ideal epistemológico, metodológico y político del espíritu positivo<sup>16</sup>.

## La concepción interpretativa

Esta concepción tiene una historia *vigente y reconocible* no tan larga como la representada por la concepción positivista; pues aunque sus orígenes más lejanos pueden ser trazados hasta la “hermenéutica bíblica” (Freund, 1973), es sólo a finales del siglo pasado, y más concretamente a

---

16. Recientemente un epistemólogo tan ponderado y mesurado como Laudan (1986: 11 y ss.) señalaba parecidas críticas a la concepción positivista, entre las que destacan al menos tres: “no se rechazan teorías simplemente porque presentan anomalías, así como tampoco, en general, se las acepta por el mero hecho de estar confirmadas empíricamente”; “los cambios de teorías científicas, y las controversias sobre ellas, se resuelven en cuestiones conceptuales, más que de apoyo empírico”; y “los principios específicos y ‘puntuales’ de racionalidad científica que los científicos emplean al evaluar teorías no están fijados de modo permanente, sino que se han modificado sustancialmente a través de la historia de la ciencia”.

principios del presente<sup>17</sup>, cuando dicha concepción comienza a configurarse como un “programa de investigación” legítimo.

Además de la hermenéutica (Gadamer, 1975a, 1975b), esta concepción viene comprendida por diversas escuelas como el interaccionismo simbólico (Mead, 1934; Blumer, 1971; Cronk, 1973; Spradley, 1979; Schwatz y Jacobs, 1979; Bogdan y Biklen, 1982), la fenomenología social (Schütz, 1932, 1962, 1964), la etnometodología (Garfinkel, 1967, 1968; Wolf, 1979; Pollner, 1974; Cicourel, 1964, 1974; Mehan y Wood, 1975; Leiter, 1980) y la etnografía (Malinowski, 1922; Erickson, 1973; Wolcott, 1975; Sanday, 1979; Ogbu, 1981; Lutz, 1981; LeCompte y Goetz, 1982; Jacob, 1987).

Las cuestiones principales de esta concepción pueden ser organizadas a través de cuatro tesis principales y de dos hipótesis resultantes (Angulo, 1988). Las tesis son las siguientes:

- i) Según nos ha enseñado la hermenéutica, los *procesos de comprensión/interpretación* son procesos substantivamente existenciales, insertos profundamente en el ser humano. El conocimiento de las formas y estructuras de la realidad social, así como el conocimiento de los productos simbólicos del ser humano, no pueden hacerse sin el concurso de la interpretación dialogante con la realidad simbólica y significativa. La comprensión del mundo humano es el resultado de la interpretación, porque la interpretación es el fondo esencial y *existencial* de la comprensión significativa del mundo (Angulo, 1990c).
- ii) Según el interaccionismo simbólico, los sujetos se orientan en la realidad social a través del universo de significados que manejan y construyen. Pero estos significados no son producto exclusivo de su interpretación subjetiva e individual. La realidad social es una realidad interactiva. Los sujetos construyen los significados y atribuyen significados a las cosas, a otros sujetos y a los ambientes en el mundo social como resultado de su interacción con otros sujetos. En el contexto de la interacción, la situación se define, negocia y significa. Al mismo tiempo, ni la interpretación que cada sujeto realiza de los significados del copartícipe, ni tan siquiera las definiciones resultantes de la interacción, quedan establecidas de modo inamovible. Los significados cambian porque cambian los sujetos y los contextos implicados en la interacción.
- iii) Para la fenomenología social, lo que los participantes en la interacción aportan y a través de lo cual interpretan la realidad, es su conocimiento a la mano, su experiencia biográfica, su *universo particular de significados*. Pero en la interacción, los significados se relacionan reflexivamente con el contexto mismo. Por ello, los significados de los objetos, de las situaciones y de los otros sujetos, están recorridos por la indexicalidad

---

17. Especialmente con la obra de Weber ([1922]1969).

ineludible que la reflexividad introduce. Es el uso concreto en el contexto concreto de interacción el que determina en última instancia el significado de las cosas. Sin embargo, gracias a la actitud natural, los sujetos pueden presuponer la generalidad, la constancia del mundo y del significado; gracias a la *epojé* de la actitud natural, la realidad externa, el mundo fuera, es visto por los sujetos como independiente, no indexicalizado. El precio de la actitud natural, de la suspensión de la duda en el “afuera”, en su constancia invariable, es el trabajo incesante que se ha de efectuar a través de las prácticas de razonamiento común. Gracias a dichas prácticas, la facticidad del mundo social se manifiesta. El mundo social y su racionalidad, no son ya resultado de una construcción, sino el logro de las subjetividades encontradas.

- iv) Con la etnografía, la construcción y el logro de la subjetividad se torna resultado objetivo. La cultura es el vínculo objetivo y compartido, que unifica los universos particulares de significados y acciones, de prácticas, de razonamientos y de interacciones. Ya venga definida semióticamente, o como un conjunto de elementos funcionales, la cultura ordena y determina, si bien no exclusivamente, el mundo social de los sujetos. Una cultura es un marco común de entendimiento; a partir de él, de las situaciones concretas en las que se encuentren, los sujetos actúan, razonan, deciden y comprenden su realidad psicosocial. La cultura es, en cierta medida, la consecución objetiva de las subjetividades; al mismo tiempo, la objetividad de la cultura es el fundamento de las subjetividades. La etnografía nos señala que más allá de las particulares interpretaciones que cada participante realiza, se encuentra una estructura simbólica, común y general que confiere sentido al mundo material y social en el que los sujetos se desenvuelven.

De estas cuatro tesis pueden ser derivadas dos hipótesis esenciales para la concepción interpretativa. Estas dos hipótesis han sido denominadas por Wilson (1977: 249 y ss.) “cualitativo-fenomenológica” y “ecológico-naturalista”.

La primera hipótesis viene definida de la siguiente manera:

“Aquéllos que trabajan en esta tradición afirman que el científico social no puede comprender la conducta humana sin comprender la estructura en la que los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones” (Wilson, 1977: 253).

Esta hipótesis general supone, al menos, dos consecuencias. En primer lugar, que los sujetos, los seres humanos, interactúan a través de símbolos (Woods y Hammersley, 1977) y que, por dicha “mediación simbólica”, se define tanto el “mundo social” en el que viven, como ellos mismos (Erickson, 1973).

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, los seres humanos actúan sobre sus semejantes, ellos mismos y las cosas, según los significados que les atribuyen; esta atribución es un proceso continuo, interactivo y de negociación en el que los significados son construidos.

En tercer lugar, al ser los significados construidos, se supone que los sujetos conocen y aprenden dichos significados (Magoon, 1977) en los procesos de interacción, y que para captar el significado de los fenómenos sociales, es necesario estudiar y conocer (i.e. comprender) los “procedimientos de interpretación” de los sujetos (Bauman, 1978) o, dicho de otra manera, los métodos que emplean para *definir la situación* (Woods y Hammersley, 1977). A su vez, éstos están determinados de modo inmediato aunque no únicamente por la biografía particular de los sujetos (“*personal histories*”); como advierte Dale, “la manera por la que el actor define las situaciones y les otorga significado (...) está restringida al rango de presuposiciones que trae a la situación como producto de su biografía personal” (Dale, 1973: 176).

La segunda hipótesis, “ecológico-naturalista”, señala que la conducta humana “está influida significativamente por los ambientes en los que ocurre” (Brofenbrenner, 1979). Esta hipótesis a su vez se desglosa en dos suposiciones: primero, la necesidad esencial de estudiar los acontecimientos psicosociales en su “ambiente natural”, y segundo, que dichos ambientes generan regularidades en la conducta que, a menudo, trascienden las diferencias entre individuos<sup>18</sup>.

Desde la concepción interpretativa, la cuestión de cómo el ambiente influye en los sujetos origina dos tipos de exigencias: la ecológico-ambiental y la ecológico-cultural. Según la primera, el punto de vista científico interpretativo admite y reclama “el examen directo del mundo social real empírico”, y no el estudio de simulaciones *elaboradas* del mismo (Blumer, 1971; Denzin, 1970). El ambiente natural es, pues, la “fuente directa de los datos” (Bogdan y Biklen, 1982). Solo así, se afirma, puede asegurarse el respeto a la incidencia y determinación que los contextos tienen en la construcción de los significados y en el desarrollo de los procesos de comprensión de los sujetos.

Por otro lado, la exigencia ecológico-cultural matiza que los contextos no se refieren tanto a los ambientes “físicos” como a los ambientes simbólico-culturales. Por “ambiente simbólico-cultural” se entiende tanto los elementos propiamente simbólicos (papeles, valores, normas y

---

18. Esta hipótesis tienen su origen inmediato en la psicología ecológica y los trabajos de Barker (1969), por ejemplo. Además de Doyle (1978, 1986), han sido Zeichner (1986, 1987), Zeichner y Tabachnick (1985) y Zeichner, Tabachnick y Densmore (1987), quienes han reconocido la importancia de los contextos, no sólo físicos, en el análisis de los fenómenos educativos y de formación docente.