

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE LA VIDA COTIDIANA. MEDIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LO SOCIAL A PARTIR DE LO INDIVIDUAL

DRA. MA. MARGARITA VILLEGAS (*)

DR. FREDY E. GONZÁLEZ

Centro de Investigaciones Educativas Paradigma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

RESUMEN En este trabajo se aborda: a) la valoración de la vida cotidiana como espacio propicio para la producción de conocimientos sobre lo social a partir de lo individual; b) las habilidades, competencias, actitudes y comportamientos que ha de poseer quien desee asumir a la vida cotidiana como asunto de interés indagatorio; y, c) la propensión de la investigación cualitativa como opción idónea para examinar acerca de los significados que sus protagonistas atribuyen a las acciones que despliegan en sus vida diaria; para ello, se ofrecen detalles de la Etnografía y la Historias de Vida como dos familias de investigación cualitativa susceptibles de ser implementadas para estudiar la vida social en su cotidianidad.

PALABRAS CLAVE formación de investigadores; comunidad de práctica; etnografía; historia de vida.

QUALITATIVE RESEARCH OF DAILY LIFE. A WAY TO BUILD SOCIAL KNOWLEDGE FROM THE INDIVIDUAL CASE

ABSTRACT This papers deals with: a) the value and assessment of daily life as an area suitable for the production of knowledge on the social from the individual, b) the skills, competencies, attitudes, and behaviors needed for those who wish to assume everyday life as a matter of research inquiry, and, c) the propensity of qualitative research as an ideal option to examine the meanings that actors attribute to the actions unfolded in their daily life for this. Ethnography and life stories are described as two families of qualitative research that can be implemented to study social life in daily lives.

KEYWORDS training of researchers; community of practice; ethnography; life history.

RECIBIDO 15 Noviembre 2010
ACEPTADO 20 Junio 2011

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Villegas, M.M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 35-59. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay. Departamento de Componente Docente, Venezuela. Centro de Investigaciones Educativas Paradigma, Venezuela. Correo de contacto: margaritavillega@hotmail.com

DOI:10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-2
ISSN 0717-7798
ISSNe 0718-6924

Introducción

Uno de los asuntos que más obstaculiza el desarrollo del conocimiento es no percibir los aspectos trascendentes o extraordinarios subyacentes en la multiplicidad de dimensiones, de cada acción social, complejamente relacionadas entre sí (Parson, 1937); ni tampoco, en los fenómenos ordinarios cuyo examen permitiría develar: “la dimensión oculta que impregna toda subjetividad” (Martínez Herrera, 2005, p. 62); ello ocurre así puesto que, a veces, la rutina y las tareas orientadas hacia el alcance de logros o resultados objetivados, y nuestro propio ensimismamiento en los medios y los recursos para procurar dichos logros, nublan nuestra percepción.

Habitualmente, como consecuencia de los valores que nos introyecta la sociedad de consumo en la que estamos inmersos (Márquez Fernández, 2003), procuramos a toda costa, alcanzar las metas que nos imponen el sistema y la sociedad, sin percatarnos de los pormenores de nuestra vida cotidiana, en la que: “nos reproducimos a nosotros mismos y a nuestro mundo” (Heller, 1998, p. 27).

Por este motivo, muchos hechos rutinarios de nuestro diario vivir nos resultan inadvertidos, no son objeto de nuestra atención, y no son reconocidos ni valorados como importantes (Heller, 1998). Así, tales hechos son asumidos como cuestiones acerca de las cuales nadie se interroga (Wolf, 1979); en consecuencia, se asumen como obvios y normales, y aunque se reproducen intersticialmente en el curso de todas nuestras acciones sociales, se les atribuyen características estereotipadas que impiden ver la naturaleza esencial y contextual de cada uno de ellos (Salgueiro, 1998).

Por tanto, sólo nos llaman la atención los fenómenos que son calificados como extraordinarios de acuerdo con los parámetros establecidos por cierta concepción de la realidad, ajustada a las preferencias que se derivan de dominios cognitivos predominantes en el marco de una determinada cultura (Maturana, 1994). En este marco, se minimizan las posibilidades de reconocer como valiosos los acontecimientos cotidianos que tienen lugar en las múltiples prácticas sociales que dan vida a una cultura (De Certeau, 1999; Heller, 1998).

Sin embargo, los asuntos que conforman la vida cotidiana de las personas, comunidades y sociedad en general, cada vez cobran mayor interés; en esto ha contribuido el desarrollo de abordajes investigativos de naturaleza cualitativa, los

cuales rescatan cuestiones, tales como la subjetividad y la intersubjetividad, que el enfoque investigativo cuantitativista había soslayado (Guba y Lincoln, 1994; Martínez Herrera, 2005; Villegas, 2001).

Teniendo presente lo anterior, los autores de este trabajo reflexionan acerca de la trascendencia de indagar la vida cotidiana de personas y colectivos humanos, como fuente de información acerca de lo social, y también sobre las posibilidades que ofrece la investigación cualitativa para llevar a cabo dicho abordaje indagatorio.

La Trascendencia de la Cotidianidad de la Vida

La vida cotidiana está cargada de rutinas y símbolos, construidos mediante interacciones grupales (Vigotsky, 1977), y que aluden a procesos de intersubjetividad que, a su vez, sirven de base para la construcción de los saberes de quienes practican la vida social en determinados contextos (Wenger, 2001); éstos son concebidos como escenarios de prácticas donde los sujetos realizan sus acciones (Berger y Luckmann, 1968); y, al mismo tiempo, constituyen el espacio de producción de vida, mediante la cual sus actores protagonistas pretenden perpetuar su orden social constituido. Así, las actividades del día a día, se construyen como resultado de las recurrencias que desarrollan sus actores para alcanzar los proyectos de vida que ellos tienen (De Certeau, 1999), especialmente los que se refieren a los ámbitos laboral y escolar, alrededor de los cuales gira la mayor parte de la vida de cualquier comunidad humana.

En abstracto, la vida cotidiana pareciera ser homogénea para todos los miembros de una misma comunidad; sin embargo, cuando se la examina de cerca, es apreciable que ella tiene poco en común entre las mismas personas (Heller, 1998). En efecto, cuando un ser humano realiza una acción o despliega un comportamiento, tales hechos poseen características únicas. Por ejemplo, todos comemos, dormimos, nos vestimos; sin embargo, cada quien lo hace a su manera. Así en cada una de sus acciones, todo ser humano coloca una huella individual, idiosincrásica, sobre el objeto producido por su accionar (De Certeau, 1999); es así como se genera su continua exteriorización como sujeto (Heller, 1998: 96); de este modo lo subjetivo es socializado en un proceso mediante el cual las prácticas personales, al ser compartidas con otros, se transforman en objetivaciones (Wenger, 2001; Schütz, 1972). Sin embargo, es menester acotar que: “la individualidad da cuenta sólo hasta cierto

punto de lo social; y, al mismo tiempo, lo social explica sólo en parte el acontecer individual” (Martínez Herrera, 2005, p. 62).

Se tiene entonces que, tanto en el ámbito social como en el individual, se presentan situaciones que reclaman nuestra atención; sin embargo, no las oímos, ni vemos, ni sentimos; no las apreciamos en sus aspectos particulares sino que las consideramos en abstracto, como parte de un sistema donde está todo integrado, conectado, relacionado y unisonado; “sin percatarnos que la vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano” (Heller, 1998, p. 25). En múltiples ocasiones no percibimos que somos protagonistas en tal sistema, y tampoco nos damos cuenta de que nuestras acciones impactan las de otros, y las de éstos inciden sobre las nuestras. Esto adquiere más sentido, si reconocemos que no hay fenómenos sino significados e interpretaciones; entonces, los hechos percibidos vienen marcados con el tinte de quien los percibe (Husserl, 1982), cuya visión parcelada (Martínez Miguelez, 1997) y mediada culturalmente (Rodríguez Arocho, 2009), impiden apreciar las interconexiones existentes entre ellos.

Escuchando las voces del silencio

Muchos son los fenómenos, propios de la vida cotidiana de personas y comunidades, que ni siquiera son percibidos como interesantes y mucho menos son tomados en cuenta como potenciales asuntos de interés indagatorio; parte de la explicación de que ello ocurra así está vinculada con el predominio, en la investigación social, del enfoque cuantitativista que ha dominado la cultura investigativa en muchas comunidades científicas estudiosas de lo social; Villegas (2001) afirma que esta situación se asocia con obstáculos tales como los siguientes: a) prevalencia de una cultura investigativa dominada por la perspectiva positivista, la cual impone modos de concebir los problemas desde una visión unicausal, que descuida los trasfondos estructurales de la vida cotidiana que les son subyacentes; b) énfasis en una visión dicotómica de los paradigmas de investigación; así, cuando un investigador (particularmente si es novato o está en formación) percibe un fenómeno o situación potencialmente problemática, tiene dificultades para abordarlo desde una perspectiva pluriparadigmática, con lo cual se le dificulta la construcción de argumentos coherentes, lo suficientemente robustos como para superar las críticas y contra-argumentaciones provenientes de su comunidad académica de referencia; c) priorización de lo técnico o tecnocrático, en detrimento de lo natural, subjetivo e inherente al sujeto, que existe en cada realidad específica impidiendo con ello que se

reconozca a la vida cotidiana (Heller, 1998) como un espacio donde sea posible llevar a cabo investigaciones coherentes, rigurosas y sistemáticas; y, d) falta de preparación adecuada para desarrollar investigaciones que se propongan indagar, para comprenderlas, las caras que se ocultan en las rutinas de la vida cotidiana, sin seguir los parámetros establecidos por la cultura positivista. La superación de los obstáculos antes mencionados, requiere el desarrollo de competencias para observar, describir y registrar la vida cotidiana, incluyendo también la de quien funge como investigador (Medina Rivilla y Domínguez Garrido, 2006).

Para ello es necesario:

1. Adquirir una formación idónea en epistemología de la investigación cualitativa, la cual valora la subjetividad de quien investiga, , reconociendo que los saberes de una persona son socio-referenciales (Maturana, 1994) y se generan a partir del intercambio de subjetividades con sus semejantes (Rodríguez Arocho, 2009).
2. Participar comprometidamente en experiencias prácticas de investigación (Wenger, 2001) donde se desarrollen exploraciones minuciosas, exhaustivas, sistemáticas y caracterizadoras de las acciones propias de la vida cotidiana (Bertaux, 1999; De Certeau, 1999); y, (3) desarrollar habilidades para realizar descripciones densas (Geertz, 1976) en los que, profusamente, se rinda cuenta de todos los aspectos de la vida cotidiana que hayan sido observados.

El Examen de lo Cotidiano como Medio para Develar la Complejidad de la Vida Social

Si admitimos que la vida cotidiana está hecha de detalles, de pequeños elementos, ¿por qué será que aún no le otorgamos suficiente valor a los mismos? Quizá la respuesta está en que el pensamiento positivista sólo nos permite apreciar las partes aisladamente, sin reconocer que en cada una de ellas, en si mismas, también está el todo, aún cuando mantienen su especificidad (Montes, 1995). Por tanto, ha de admitirse que los seres humanos somos seres históricos y culto-antropológicos (Rodríguez Arocho, 2006), por cuanto en cada célula de su cuerpo, en cada órgano que posee, en cada palabra que usa está el esfuerzo que ha hecho la cultura, la generación anterior por desarrollarse, por sobrevivir a los avatares, por superar los

retos que tuvo que afrontar, para emerger, en esta nueva época, cargado de esa historia, de esa cultura que está heredando; de la cual no puede enajenarse.

Por ello, Salgueiro (1998) reconoce que la vida cotidiana puede funcionar como fermento de la historia, pues los cambios sociales, antes de que se instalen en el mundo macrosocial, se expresan en la vida cotidiana que la historia que es es lo contrario de lo cotidiano; este misma pensadora afirma que, aun cuando el individuo no se ve como autor de la historia, su vida cotidiana se hace historia cuando trasciende del ámbito personal, y se des-individualiza. En consecuencia, es importante re-valorar las subjetividades que se expresan en la vida cotidiana, pues las mismas se construyen en el contexto de las interacciones sociales a través de las cuales cada persona socializa sus modos de vida y modos de pensamiento (Schwartz Lucas, 2000).

Al valorar las subjetividades como expresiones de la vida cotidiana visualizamos el carácter histórico de ésta ya que “las actividades particulares contribuyen a procesos de producción y reproducción social” (Salgueiro, 1998, p. 35); es así como puede apreciarse que la vida cotidiana refleja y anticipa la historia social.

Desarrollo de la capacidad para percibir lo extraordinario en lo evidente

La Praxis Social (Habermas, 1987), es al mismo tiempo, espacio tanto para aplicar conocimientos como para producirlos; esta opción reclama el ejercicio reflexivo propio de la Epistemología de la Práctica (“Conocer es actuar, actuar es conocer”, von Foerster, 1991). Así que, la reflexión sobre las prácticas sociales, es decir, “las actividades de los seres humanos sobre el medio en el que se desenvuelven” (Camacho Ríos, 2006: 133) y, mediante las cuales “amplían su experiencia y penetran en aquellas cualidades de los procesos que no se muestran de modo aparente” (De Gortari en Camacho Ríos, 2006, p. 134), en las que nos hallamos involucrados permanentemente hará viable la percepción de lo que hay de extra-ordinario en aquello que, por ser parte de nuestra cotidianidad familiar, laboral, social, etc. nos luce normal, esperable, y obvio; tal actitud reflexiva (Dewey, 1989) nos permitirá reconocer como no ordinario, lo que aparenta ser evidente.

Por ello, si le hacemos seguimiento a nuestras acciones sociales cotidianas, las caracterizamos, hacemos lecturas diacrónica y sincrónica de ellas, percibiremos tanto las pautas que las condicionan como las marcas que ellas dejan en nuestras

trayectorias vitales, tanto la personal como la que compartimos con nuestros semejantes; ello nos proporcionará información sobre cuya base podremos atribuirles nuevos significados, tanto a nuestros comportamientos propios como a aquellos que se derivan de las interacciones que establecemos con los restantes protagonistas de tales acciones.

Puede, entonces, afirmarse que el contexto en el que desenvolvemos nuestra vida cotidiana está cargado de particularidades y de subjetividades que son trascendentes aunque, a simple vista, ello no parezca así. En consecuencia, si nos sumergimos en ese contexto (con una postura ingenua, reconociendo que podemos y debemos aprender mucho de los demás; y además, asumiendo que es imprescindible dudar sobre lo que creemos percibir) podremos adentrarnos en los hechos y acontecimientos que marcan la actuación tanto de las personas, asumidas individualmente, como de las comunidades que ellas constituyen. Esta perspectiva, como lo indica Reynaga Obregón (2003), es eminentemente interpretativa y trata de penetrar en el mundo personal de los sujetos, buscando la objetivación de los significados que ellos le atribuyen a sus acciones y que sirven de soporte a las interpretaciones que hacen de la realidad que los circunda.

Lo anterior adquiere sentido si asumimos la idea de Maturana (1994) quien sostiene que el observador se hace en la observación; ésta conduce a proceso de descripción de la vida diaria que permitiría hacerla pública por medio de su comunicabilidad; acceder a sus aspectos esenciales básicos; la puesta en interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto con la actividad; resaltar los aspectos complementarios, respetando la fidelidad a la realidad percibida; y, valorar su exhaustividad; todas estas características permiten que la descripción adquiera densidad (es lo que ha sido denominado *thick description*, por Geertz, 1973).

La descripción densa “permite presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado” (Gibaja, 2005, p. 21); por lo tanto, ha de ser detallada, minuciosa, profunda y contentiva de todos los detalles explícitos y significados subyacentes, concernientes a la situación social que está siendo descrita (Ruíz e Ispizúa, 1989); además, debe informarnos tanto de los detalles como de las:

Intensiones significativamente implicadas en las conductas de los protagonistas de la situación social que observamos, de modo que puedan ser

develados tanto sus estructuras de significación como los vínculos que se dan con el contexto en donde ella tiene lugar (Serra, 200, p. 171).

Por otra parte, en el estudio de la vida cotidiana, debemos tener presente que existen evidencias de que nuestras concepciones previas median la percepción de los fenómenos que observamos en el mundo que nos circunda; en efecto, cada uno de nosotros, a lo largo de la vida, va desarrollando sus propias ideas acerca de los fenómenos naturales (y también sociales) que le ha tocado vivir, así se conforman los denominados "esquemas mentales previos" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) que interfieren nuestras observaciones; de aquí que resulte necesario que el estudioso de la vida cotidiana, en especial de la suya, esté consciente de sus propios esquemas mentales, los cuales son parte de su mismidad subjetiva y que, como lo señala Simón (1994), sea capaz de describirse densamente a si mismo tal como lo hace de su mundo circundante; mediante esta descripción autorreferencial, el investigador se hará más sensible a lo diferente y a la heterogeneidad que se expresa en su vida cotidiana (Heller, 1998).

La comunidad académica como apoyo para construir una mirada colectiva

Nuestra formación como investigadores nos permite sostener que se aprende a investigar, investigando conjuntamente con otros investigadores; premisa que alude a las nociones de "comunidad de aprendizaje" (Bielaczyc y Collins, 1999). y "comunidad de práctica" (Wenger, 2001); así que lo que se plantea es que el aprendizaje de la investigación constituye una práctica social (Camacho Ríos, 2006) que llevan a efecto investigadores constituidos en una comunidad, cuyos miembros están vinculados por asuntos de interés indagatorio compartidos; así que la adquisición, desarrollo y consolidación de la competencia investigativa no puede ser sino un "aprendizaje situado" (Lave y Wenger, 1991). Se infiere, entonces, que la formación de un investigador agudo de la vida cotidiana, requiere de una comunidad de académicos que le brinde apoyo, ya que el intercambio con un grupo de pares favorece la construcción abstracta de los fenómenos observados. El grupo de pares académicos constituye un contexto que posibilita el desarrollo del conocimiento situacional, disciplinar y trascendental (Bianco, 2004).

En este contexto es posible el desarrollo de acciones propiciatorias de la construcción intersubjetiva del conocimiento, tales como la crítica persistente, la escucha comprensiva, y el diálogo reflexivo (Villegas, 2008). Por ello, es recomendable

integrarse a una comunidad de académicos adscritos a líneas de investigación o que sean miembros de una red de investigadores quienes, mediante procesos de discusión y reflexión promuevan en el investigador en formación, una mirada compleja de la diversidad de la vida cotidiana, de modo que éste pueda elaborar las argumentaciones que mejor comuniquen la realidad subyacente en la cotidianidad de la vida que a diario protagoniza.

Al convivir en una comunidad de pares académicos, el aprendiz de investigador actúa y observa como son desempeñados los diversos roles, tanto de objeto como de sujeto epistémico (tales como interrogar, escuchar, reflexionar, analizar, informar, moderar, confrontar, etc.) que son naturales en una comunidad crítica y nutritiva, los cuales le ayudan a desarrollar las objetivaciones necesarias para que el trabajo realizado logre adquirir la pertinencia social.

Como se puede inferir, en la formación de un investigador es vital el papel de los pares académicos que, junto con él, conforman su comunidad; ello permite fortalecer su espíritu científico (Bianco, 2004; Popper, 1988), y le ayuda a construir un discurso capaz de superar las críticas de los oponentes. Entre las actividades que se desarrollan en el seno de una comunidad de práctica de la investigación están: a) compartir las experiencias llevadas a cabo para escuchar las opiniones de otros con respecto a la realidad percibida e interpretada, los procedimientos y el uso pertinente de las técnicas; b) hacer presentaciones de los avances del trabajo para conocer las interpretaciones que se puedan generar; c) realizar co-lecturas de los textos elaborados a fin de analizar la pertinencia de los planteamientos allí expresados; d) hacer co-análisis de los aspectos teóricos que faciliten la confrontación y construcción de argumentos adecuados a las necesidades del estudio; etc.

Afinando la Mirada del Investigador: El Asunto del Método

En relación con el método, González y Villegas (2009, p. 9) afirman que:

La generación de conocimiento científico constituye un proceso que ha de ser crítico, riguroso y sistemáticamente lógico, por tanto, puede afirmarse que el método es más un asunto de naturaleza intelectual que una cuestión instrumental; así que la cuestión metodológica de la investigación no puede desplazarse del plano epistemológico; en efecto, el modo de ser de toda realidad trae consigo una forma de darse que, a su vez, exige una manera de

ser conocida; en otras palabras, toda realidad reclama su modo *ad hoc* de ser abordada; de aquí que el método resulte inseparable del objeto.

Con base en lo anterior, y dada la diversidad de asuntos que configuran la vida cotidiana, la perspectiva más idónea para abordar esta multiplicidad temática es la que ofrece la investigación cualitativa; sin embargo, conviene acotar que ésta “no es una entidad unitaria” (González y Rodríguez, 1991, p. 97), sino un conglomerado de familias de investigación de lo social que muestran gran variedad de posturas y enfoques, entre los cuales existen variantes e invariantes (Torres, González y Villegas, 2010); por tanto, resulta más pertinente hablar de abordajes cualitativistas, resultando posible así diseñar una metódica cualitativa específica para cada estudio en particular, la cual toma en cuenta, no sólo la naturaleza del asunto a indagar sino la idiosincrática propia del investigador.

En todo caso, el método alude a las pautas que han de seguirse para llevar a cabo la investigación, las mismas deben prestar atención a la naturaleza y características de los recursos de los que se dispone; además, se deben hacer explícitos: a) el deslinde epistemológico subyacente en el discurso seleccionado para hacer el estudio; b) los sujetos con quienes se trabajará; c) las estrategias para abordar el asunto de interés indagatorio; d) el tratamiento que se dará a la información. No obstante, es conveniente resaltar el carácter emergente del método en la investigación cualitativa.

Lo anterior exige que el investigador que decida asumir una perspectiva cualitativista en su trabajo reflexione sobre las diversas posibilidades, asuma críticamente una de ellas, y construya la metódica que mejor se ajuste a la naturaleza del trabajo que emprenderá. Para ello, consideramos que cada investigador debe llevar un registro diario de sus tensiones epistemológicas, inquietudes, procesos y actividades realizadas, cuyo contenido le será muy útil para exponer su metódica, apelando a un proceso de reconstrucción histórico retrospectivo.

Por otro lado, los autores de este artículo afirman, categóricamente, que, en investigación cualitativa, el Investigador es el Principal Instrumento. Algunos argumentos que sustentan esta afirmación están desarrollados en González (2003) y en de la Cuesta Benjumea, (2003), y los mismos se reproducen de aquí en adelante. Por definición, un instrumento de investigación es cualquier dispositivo que hace posible captar, coleccionar y registrar información que sirva de base para la emisión de juicios, toma de decisiones, exposición de argumentaciones, formulación de críticas,

identificación de discrepancias, proposición de soluciones a problemas, etc., cuestiones éstas que han de estar en sintonía con los propósitos, los objetivos o metas que hayan sido trazadas en el proyecto de investigación respectivo.

Quién mejor que un ser humano, puede llevar a cabo un proceso indagador que exige tanta sensibilidad (definida como idoneidad para captar la presencia de un determinado rasgo en su nivel de existencia ínfimo), como lo es una investigación cualitativa, que: a) se interesa por los aspectos subjetivos de las acciones sociales; b) se propone entender y describir en profundidad, por medio de conceptos teóricos, la dinámica social de los grupos, movimientos y sociedades, así como también comprender (captar) los eventos en función de los significados que éstos tienen para quienes son sus protagonistas; interpretar los hechos que vive y observa; crear una imagen fiel y realista del grupo estudiado, y, contribuir en la comprensión de grupos que tienen características similares; c) se plantea la descripción y presentación del contexto y del significado de los hechos de la vida social; a través del uso de múltiples técnicas, tales como la realización de observación participativa y entrevista profundas a informantes clave; d) se apoya en un intercambio múltiple de miradas: la suya propia con la de los demás actores sociales con quienes co-protagoniza las variadas situaciones sociales en las que desenvuelve; y, e) coloca el énfasis en las interrelaciones holísticas (dentro) y ecológicas (entre) que vinculas a los eventos, las personas que participan en ellos y el contexto donde los mismos se suscitan.

Papel del investigador en la Investigación Cualitativa: Concentración, sensibilidad, delicadeza y escucha

A veces, interesantes temas de investigación pueden pasar inadvertidos; para evitar esto, cuando interacciona con el objeto de estudio, ya sea por entrevista u observación, el investigador cualitativo necesita estar pendiente de lo que hace, lo que dice, y lo que expresa el otro, y así poder apreciar lo regular y lo significativo que tiene cada aspecto de la vida cotidiana; esto quizás no sea percibido en el momento inicial sino cuando se hace la conexión con su trasfondo estructural. Por ello es necesario estar atento a lo que se dice y actuar con ingenuidad curiosa respetando el discurso sostenido por quien nos habla, instándolo a que complete las ideas que haya dejado inconclusas y a que pronuncie la palabra que no quiere.

Por ello, los instrumentos como el cuaderno de notas y el grabador, son vitales para el investigador. Estos le permiten complementar las percepciones que haya desarrollado

durante la interacción con el otro. Así que en la indagación de lo cotidiano, se hace necesario registrar todo. Posteriormente cuando se haga una lectura global del texto, se podrá ver lo extraordinario que palpita en cada gesto, en cada palabra, cada acción. Pero para alcanzarlo, se requiere estar sumergido, adentrado, transportado al mundo de la otredad. Y tratar con la delicadeza que requiere la intimidad, el corazón de quien habla de su vida y sus vivencias. Se requiere activar la escucha comprensiva, aún en ausencia del escenario, para poder oír, percibir, abstraer los significados de quien sabe respetar la complejidad que puede tener un evento en un contexto particular.

El valor de las subjetividades compartidas en el desarrollo de la Investigación cualitativa

En el ya aludido trabajo de González (2003) se señala que el grado de compromiso que un investigador cualitativo asume con su objeto de estudio es una condición imprescindible para ofrecer garantías en cuanto a la robustez de la información que recauda; para ello se requiere no sólo habilidad y apresto sino, fundamentalmente, sensibilidad (ver la definición supra); ésta se manifiesta a través de: el grado de conciencia que se tenga para captar las sutilezas de significado que se hayan implícitas en los datos; la capacidad para darse cuenta de las conexiones no explícitas existentes entre dichos datos; la habilidad para darle sentido a eventos o situaciones que aparentan no tener trascendencia alguna; el aforo para comprender; y la habilidad para distinguir lo que es pertinente de aquello que no lo es; por tanto, al investigador cualitativo se le exige: conciencia, perspicacia, imaginación, visión transductiva y agudeza; ¿existe algún instrumento "de lápiz y papel" o "dispositivo tecnológico" que puede exhibir un grado de sensibilidad superior al de una persona debida y suficientemente entrenada para llevar a cabo los menesteres propios de una investigación de perspectiva predominantemente cualitativista.

Adicionalmente, González (2003) también afirma que, en el caso de un investigador cualitativo de calidad, se está en presencia de alguien que: tiene conciencia acerca de su entorno; es capaz de interactuar con los protagonistas de las situaciones sociales que son objeto de su interés, sin interferir en las acciones que constituyen dicha situación; tiene la capacidad para desempeñar simultáneamente varios roles en

diferentes niveles¹; puede asumir una perspectiva holística y ecológica en su escenario de estudio; tiene la posibilidad de procesar información con rapidez inusitada; está en condiciones de dar *feedback* y solicitar aclaratorias en tiempo real; tiene la posibilidad de examinar respuestas atípicas o inesperadas y de relacionarse directamente con el contexto de indagación; dispone de capacidad para pensar, emitir juicios y desarrollar opiniones provistas de sentido y significado; y, finalmente puede construir argumentaciones válidas, formular críticas fundamentadas y señalar discrepancias razonadas².

Otra cualidad importante que ha de poseer un investigador cualitativista es un nivel (moderado o alto) de conciencia metacognitiva (González, 1998), lo cual le habilite para mantenerse atento a su desempeño cognitivo propio durante la ejecución del proceso de investigación; ello le permite estar consciente de sus avances y retrocesos, así como de sus dudas e inconsistencias, de este modo puede trabajar dialécticamente con ellas hasta alcanzar la coherencia que debe exhibir el reporte final. Esto puede lograrse con el registro de todas las tensiones epistemológicas que vayan emergiendo a lo largo del trabajo.

El Análisis de los Datos en la Investigación Cualitativa

Para el análisis de los datos no se debe esperar haber recabado toda la información, sino que se puede ir haciendo de manera parcial y luego total e integralmente cuando se tenga toda la información recopilada. Primero, se debe proceder a extraer los identificadores, referidos a las regularidades que se consiguen y que permiten apreciar los fenómenos que marcan sus creencias, valores y rutinas. Todo junto aportará la descripción de la cultura de la comunidad estudiada. Durante ese proceso, es importante que el investigador, si ello fuese posible, haga de nuevo contacto con los actores a fin de contrastar si la percepción que tuvo inicialmente cuando observó la realidad y la interpretación que se hace en ese momento se ajusta a la que quiso ofrecer y que realmente tuvo lugar. Segundo, de los identificadores se derivan los indicadores, los cuales aluden a los atributos distintivos del asunto abordado. De aquí emergerán las categorías de la cultura abordada, las cuales constituyen los conceptos que permiten hacer las interpretaciones de los asuntos

¹ Revisar la investigación en el aula llevada a cabo por el propio docente actuando como facilitador e investigador (González, 1997a; Villegas, 2006)

² Para profundizar más, véanse: Eisner (1991); Glaser y Strauss (1996); Lincoln y Guba (1985); Patton (1990); Strauss y Corbin (1990).

estudiados. Las categorías se construyen a partir de la agrupación de los indicadores asociados con los asuntos que se esconden en los textos y que son abstraídos mediante el análisis realizado a las ideas reportadas por los sujetos.

Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa

En el contexto de la investigación de la vida cotidiana de cualquier actor o fenómeno, se hace necesario saber que lo que caracteriza a la investigación cualitativa no es la perfección forzada sino la honestidad, la rigurosidad metódica, la reflexión crítica y permanente desde y sobre lo cotidiano. De manera tal que se comprenda que formarse como investigador es un proceso de vida natural que reconoce su vida cotidiana, pero que hace reflexión de todo lo que en ella acontece. Igualmente, la contrastación de lo percibido, lo interpretado bajo la mirada de quien hizo de sujeto investigado. Es decir, no se puede llegar a hacer el análisis de los datos sin buscar que quienes nos suministraron la información la puedan aprobar previamente.

En el contexto anterior, se destaca el perfil del investigador cualitativo a quien se exigen habilidades para captar con todos los sentidos. Quizás inicialmente, las primeras descripciones no sean tan minuciosas, pero después de cada discusión que se mantenga con quien funge de tutor o con los miembros del equipo de investigadores, se percatará que hubo muchas cosas que quiso expresar nítidamente y la información que reflejó en su escrito está ausente de partes esenciales de la obra o escena que se quiere representar. Ello obligará a rehacer el escrito hasta que alcance la verdadera esencia de la naturaleza percibida. La anterior competencia revela que el discurso cualitativo es un producto construido dialógicamente (Flores y Villegas, 2007).

Opciones Cualitativas para Estudiar la Vida Cotidiana

González y Villegas (2010, p. 137) afirman que:

La selección del método de la investigación no es un asunto meramente técnico; el mismo ha de estar coherentemente sintonizado con el problema que está siendo investigado y es éste el que lo define; así que cada problema de investigación reclama y exige su propio método específico de abordaje; por tanto, no hay un "método único" susceptible de ser aplicado en todos los trabajos de investigación, sino que cada caso de estudio en concreto, requiere de la construcción de un método en particular.

Con base en lo afirmado por estos autores, se puede concluir que la naturaleza del asunto de la Vida Cotidiana que propicia el interés indagatorio del investigador es lo que sugiere la perspectiva de investigación que le resulte más idónea. De acuerdo con esto, se reconoce que si queremos: a) examinar los significados que la vida cotidiana tiene para sus actores o sujetos, lo recomendable es hacer uso de la metodología fenomenológica, tal como ésta es entendida por Martins y Bicudo (1989) y Coltro (2000); b) comprender las interacciones y las relaciones culturales existentes entre los miembros de una comunidad, resulta recomendable la etnografía; c) descifrar cómo la vida cotidiana en la individualidad personal de un sujeto, sintetiza la vida social, política, económica e histórica de una sociedad, entonces resulta aplicable un enfoque biográfico tal como el que está asociado con las Historias de Vida; y si, finalmente, se desea d) transformar la vida cotidiana, lo pertinente sería desarrollar un proceso de Investigación-Acción. En lo que sigue, y a manera de ejemplo, se mostrarán dos de las familias de Investigación Cualitativa: La Etnografía y la Historia de Vida.

La Etnografía. Su definición y requerimientos

Cuando interesa examinar la cultura prevaleciente en la vida cotidiana de una comunidad, entonces es recomendable la implementación de una investigación cualitativa de carácter etnográfico. Para ello, como lo afirma González (1997b, p. 137) se requiere:

- (a) la inmersión del investigador en la vida cotidiana de la comunidad estudiada; (b) el establecimiento preciso de los límites de la comunidad; (c) la observación intensiva de las modalidades de interacción; (d) la construcción de historias de vida; (e) la identificación de informantes claves; (f) el aprendizaje del idioma nativo y su interpretación como sistema de símbolos; (g) la descripción precisa y minuciosa de la organización espacial de la comunidad y de su sistema de intercambio de bienes, poder, prestigio; (h) el registro descriptivo de ritos, costumbres, herramientas y procedimientos; (i) la descripción de las formas como los miembros de la comunidad estudiada conceptualizan lo anterior.

Así que la Etnografía hace posible comprender a plenitud la cultura de una determinada comunidad a partir del examen de las interacciones del más variado tipo que se dan entre sus miembros; para lograr este propósito resulta necesaria la inmersión, por largos períodos, en el contexto comunitario de interés, con la finalidad

de apreciar las regularidades, rituales, creencias y valores subyacentes en los fenómenos constitutivos de la vida cotidiana. Algunos de los aspectos a considerar en un estudio etnográfico son, entre otros, los siguientes: rituales de trabajo y de educación; modalidades de discurso que predominan en las interacciones sociales; simbología de los objetos utilizados en las prácticas sociales rutinarias de los miembros de la comunidad; significados atribuidos a las acciones que se protagonizan en las más disímiles situaciones sociales, etc.

En el caso específico de la etnografía escolar, un escenario susceptible de ser abordado lo constituye una comunidad escolar o un grupo conformado por varias comunidades escolares vinculadas por patrones comunes, como lo es el caso de las escuelas primarias públicas que se encuentren ubicadas en una misma zona residencial de bajos recursos económicos. A un estudio de esta naturaleza se le denomina microetnografía (Reynaga Obregón, 2003; Serra, 2003). Para ello se debe atender al contexto histórico cultural que la circunda; el espacio social que las envuelve, considerando todos sus aspectos: políticos, económicos, geográficos, etc. Otro ejemplo es el que considera como ámbito de estudio a una sola aula de clases, la cual puede asumirse como síntesis de toda una institución escolar determinada (Villegas, 2006); en ambos ejemplos de lo que se trata es de profundizar más que de generalizar, puesto que la descripción "que -a nuestro parecer- expresan mejor los significados culturales de las conductas, las acciones y las relaciones que estudiamos" (Serra, 2003, p. 171).

Así, en el caso del aula, debemos centrar la atención en todo lo que en ella acontece: la rutina escolar, los discursos de los actores, docentes, estudiantes; las interacciones entre los grupos totales y los subgrupos en relación tanto del docente con sus estudiantes como de los estudiantes entre ellos. Por supuesto, hay que visualizar los vínculos significativos entre los diferentes protagonistas del hecho educativo aúlico, sin desconocer los acontecimientos que tienen lugar en el contexto externo que marca y condiciona la vida escolar, tales como los eventos políticos, económicos y sociales que hacen historia en esa comunidad. Reynaga Obregón (2003, p. 132) sugiere que es necesario valorar la etnografía como:

Un proceso inicialmente inductivo, el cual paulatinamente se hace constructivo y dialéctico, pues se construye el sentido, no se describe; (b) es generativa, en el sentido que genera diferentes posibilidades de comprensión, construcción e interpretación.

Técnicas adecuadas para el trabajo etnográfico

En la etnografía, las técnicas de indagación son diversas, pero predominan las entrevistas en profundidad, la observación in situ, sumergido(a) el o la investigador(a) en el contexto procurando describir todo, guardando la escena, los símbolos, las actividades, las características y actitudes de los actores, con tal profusión que el producto generado simule una filmación de una película, en la cual se haya registrado los escenarios principales y las escenas de fondo, pues a veces, con las escenas que están al fondo pueden encontrarse más respuestas de las que pretendíamos inicialmente con las principales. Así, se logrará desarrollar descripciones densas de los hechos, dando lugar a una monografía escrita "cuya lectura genere la sensación de haber-estado-allí" (González, 1997b, p. 137)

Pautas para la realización de una investigación etnográfica

El procedimiento que se debe seguir para implementar una investigación etnográfica requiere:

1. Hacer un contacto inicial para sondear la disponibilidad de los actores hacia el trabajo que se quiere realizar. Esto es muy importante, porque sin la colaboración de ellos el trabajo sería bastante difícil. Que se nos acepte estar en sus actividades, acompañarlos en sus rutinas, que se pueda dialogar y conversar con ellos. Que puedan aceptar nuestras observaciones y miradas curiosas. No importa que ellos o algunos de ellos intenten simular situaciones. También, observando simulaciones se puede llegar al trasfondo estructural. Lo importante es que nos acepten el estar ahí. Establecer unas pautas mínimas de colaboración y criterios éticos que se manejaran en la relación a fin de tener la confianza de que los asuntos serán abordados profesionalmente.
2. Sumergirse en el contexto focalizando aquellos aspectos que más nos interesan.
3. Hacer el registro descriptivo que permita destacar el asunto en la escena donde tuvo lugar y sus vínculos significantes.

4. Entrevista a informantes claves, quienes con espontaneidad para interpretar lo cotidiano ayudarán a reconocer el valor del camino recorrido y complementar con la información necesaria lo ya percibido.
5. Transcribir minuciosa y fielmente la data recolectada a fin de evitar la acumulación de la información valiosa que se obtiene.
6. Analizar dicha data en paralelo a su recolección, teniendo en cuenta su contexto inmediato, la compañía del tutor, pares o compañeros de la línea de investigación, a fin de reorientar lo que se considere conveniente para el objetivo del trabajo.

La Historia de Vida. Su método y características

Otro de las opciones para abordar la vida cotidiana es el biográfico mediante el cual, considerando simultáneamente "lo socioestructural (como los modos de vida) y lo sociosimbólico (lo vivido, las actitudes, las representaciones y los valores individuales), como dos caras de una misma realidad, es posible el estudio profundo de un conjunto de relaciones sociales" (Bertaux, 1999/1980, p. 6); en el enfoque biográfico destaca el método de las Historias de Vida el cual, de acuerdo con Martín García (1995, p. 42)

Consiste básicamente en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida. El análisis supone todo un proceso de indagación, a través de una metodología fundamentada en entrevistas y charlas entre investigador y protagonista, sobre los sentimientos, la manera de entender, comprender, experimentar y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana, de este último, intentando conferir, finalmente, una unidad global al relato o bien dirigirlo hacia un aspecto concreto, que es el especialmente analizado por el investigador. Lo que se intenta con esta técnica de historias es dibujar el perfil cotidiano de la vida de una persona o grupo de personas a lo largo del tiempo. Paralelamente, se destacan y acentúan los rasgos sociales y personales que son significativos en ese discurrir personal del protagonista. Es decir, cuando se reúnen los distintos relatos de una misma vida, lo que se busca es identificar tanto aquellas etapas corrientes, naturales o hechos normativos, como también los períodos críticos, no normativos, que han conformado esa vida desde la perspectiva del protagonista.

De igual modo, en relación con esta opción cualitativa para estudiar la vida cotidiana, Reynaga Obregón (2003), señala que la misma implica abordar el estudio del relato detallado de la imagen que una persona tiene acerca de sus acciones y experiencias como sujeto social, a lo largo de la existencia que ha tenido, lo cual podría hacerse atendiendo a la perspectiva histórica cultural de su mundo o profundizando en su mundo interior desde una perspectiva socio-cognitiva (Rodríguez Arocho, 2006, 2009).

Desde la perspectiva histórica cultural, nos implicamos con el mundo vivido. De manera que con la historia de una persona se puede conocer el contexto donde su vida tuvo lugar. Su familia, sus amigos, actividades escolares, primeros retos, su trabajo, etc. La narración de la vida puede empezar desde el mismo momento de su concepción o nacimiento: cómo fue, cuáles eran las condiciones. Hasta llegar a la actualidad. Así, ese recorrido mostrará las marcas que permitieron ir de-co-reconstruyendo cada escena de la vida, cuya caracterización y contextualización permitirá develar que ella no ha estado ajena al tejido donde la misma ha sido vivida.

La trascendencia hacia lo social que tiene la historia de vida individual es un elemento importante puesto que permite desentrañar la relación entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico (Reynaga Obregón, 2003). Hacer historia de vida proporciona conocimientos que favorecen la comprensión de las situaciones socio-afectivas, políticas y económicas, que han caracterizado la vida de esa persona, que ha sido un reflejo de la sociedad de la cual ha formado parte, y que dicha investigación podrá mostrar toda la simbología que hay en ella. A través de la narración se hace memoria de los fenómenos de esa vida, pues construir historias de vida no sólo implica relatar la vida de la persona sino hacerse consciente de que dicha persona la construye.

Con la opción socio-cognitiva de las Historias de Vida, se procurará adentrarse en el mundo psíquico a fin de explorar los significados que ha tenido la vida vivida, sus lecturas, interpretaciones y proyecciones. Estas lecturas y proyecciones también servirán para analizar y revivir las vividas por quien hace de investigador. Esto permite recordar que los seres humanos somos seres en relación. La relación con el otro nos hace y nos reconstruye en cada interacción y en cada acción que se emprenda independientemente del nivel de contacto o conocimiento que tenga cada uno de la existencia del otro (Moreno, Brandt, Campos, Navarro, Pérez, Rodríguez y Varela, 1998).

Aspectos metodológicos de la Historia de Vida

1. El papel del diálogo en la construcción de la historia de vida: La historia de vida por ser una experiencia intersubjetiva, también implica a quien hace de investigador(a), ya que la historia se hace por medio del diálogo y la reflexión. En ese escenario el diálogo resulta la manera más favorable para involucrarse en el mundo interior vivido y experimentado por quien la ha vivido.

2. Historia de Vida: encrucijada de narrativas vitales complementarias: La narración de la vida de quien hace de investigado, se puede complementar con la narración de otros adultos cercanos a la persona quien se le hace la historia de vida, tales como: sus familiares, amigos y compañeros de trabajo. Todo ello permitirá reunir un conjunto de símbolos, textos y objetos que sirven para atar las redes de las inconsistencias y de esta manera construir un perfil lo mas completo posible de la situación encontrada.

Para llevar a cabo una historia de vida no hay un procedimiento establecido o normado. Cada historia puede empezar y terminar cuando a juicio de quien investiga considere que se tiene la información suficiente para el caso de interés ¿Cómo saber que es suficiente? cuando se sature la información (principio de saturación). Es decir, cuando por diversas vías, medios y recursos se obtiene la misma información que ya se tenía.

3. Las técnicas y recursos en la Historia de Vida: Las técnicas más usadas son las entrevistas dialógicas. Son una especie de dialogo espontáneo donde cada quien expresa y comunica las ideas que se tiene sobre un asunto. Puede contener preguntas que buscan sigilosamente extraer respuestas a aspectos que han emergido en la conversación. La conversación se expresa sin una estructura determinada y en un tiempo que se adecuará a las posibilidades de seguir dialogando. También se hacen entrevistas en profundidad. Estas son aquellas entrevistas que procuran ahondar cada vez sobre el asunto de interés. Se hacen a la manera de una conversación hilada en secuencia, que toma cada asunto que es abordado por el entrevistado, para seguir sumergiéndose en el tema que emerge durante una conversación espontánea.

Los recursos más adecuados son el cuaderno de nota y el grabador, donde se registra todos los aconteceres y pareceres que capta de la realidad y el objeto estudiado. Procurar llevarlos siempre consigo, pues no se debe estar sin ellos ente un imprevisto.

También, todo material que sirva para profundizar en el autor, tales como sus escritos, sus fotos, cartas, si se puede acceder.

A Modo de Reflexión Final

En la primera parte de este trabajo fueron desarrollados algunos argumentos que sirven de base a la posibilidad de asumir a la Vida Cotidiana de personas y comunidades como espacio para la construcción de conocimiento social; ello amerita la formación de un investigador que asuma, como opción indagatoria, a la Investigación Cualitativa; de ésta se propone el uso de la Historia de Vida como modalidad de reconstrucción de lo socioestructural a partir de lo sociosimbólico; y, la utilización de la Etnografía como instancia mediante la cual se accede a lo social examinando la cotidianidad cultural de quienes constituyen la comunidad que es objeto de la atención investigativa.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Berger, P. y Luckmann T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 29, s/p. (Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica).
- Bianco, M. (2004). Una aproximación conceptual a los grupos o colectivos de investigación. En P., Kreimer, H. Thomas, P. Rossinni y A. Lalouf (Eds.), *Producción y uso social de conocimiento. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina* (193-214). Argentina: Ediciones de la Universidad de Quilmes.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practices. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (269-292). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Camacho Ríos, A. (2006). Socioepistemología y Prácticas Sociales. *Educación Matemática*, 18(001), 133-160.
- Coltro, A. (2000). A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(11), s/p.
- De la Cuesta Benjumea, C. (2003). El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (4), s/p.

- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Vol. 1. México: Universidad Iberoamericana.
- De Gortari, E. (2000). *Diccionario de la lógica*. México: Plaza y Valdés.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative Inquiry and the enhancement of educational practice*. New Cork, NY: Macmillan Publishing Company.
- Flores, N. y Villegas, M. (2007). El Sujeto dialógico en la pedagogía de la investigación. En A. Bolívar y F. Erlich (Comps.), *El análisis del diálogo. Reflexiones y estudios (207-218)*. Caracas: Fondo editorial de Humanidades.
- Geertz, C. (1976). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibaja, R. (2005). La "Descripción Densa": Una alternativa en la investigación educacional. *Contexto de Educación*, V, s/p.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.L. (1996). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- González, F. (1997a). *Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia (Venezuela).
- González, F. (1997b.). Los métodos etnográficos en la Investigación educativa. *Paradigma*, XIII(2), 7-40.
- González, F. (1998). Metacognición y tareas intelectualmente exigentes: el caso de la resolución de problemas matemáticos. *Zetetiké*, 6(9), 59-88.
- González, F. (2003). Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de investigación Cualitativa. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, Año 4, N° 1; 107-132.
- González, F. y Rodríguez, M. (1991). Problemática epistemológica de la investigación cualitativa. *Revista FACES*, 2(6), 95-114.
- González, F. y Villegas, M. (2009). Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación. *Atos de Pesquisa em Educação*, 4(1), 89-121.
- González, F. y Villegas, M. (2010). Cómo elaborar proyectos de investigación en educación matemática. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria*. Manuscrito en Prensa.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research En N.K. Dezin, y Y. S. Lincoln, (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (105-117). U.S.A.: Thousand Oaks: Sage.
- Habermas J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología, cinco lecciones*. México/Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Márquez Fernández, A. (2003). Modernidad y postmodernidad entre el humanismo histórico y la razón escéptica. *Ágora*, 11(Enero-Junio), 123-132.
- Martín García, A. V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60.
- Martínez Herrera, M. (2005). Subjetividad y cultura. Una mirada freudiana. *Rev. Reflexiones* 84(2), 61-70.
- Martínez Miguelez, M. (1997). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martins, J. y Bicudo, M^a A. V. (1989). *A Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC/Moraes.
- Maturana, H. R. (1994). La ciencia y la vida cotidiana: La ontología de las explicaciones científicas. En P. Watzlawick y P. Krieg, (comps), *El ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, M. C. (2006). Los procesos de observación del prácticum: Análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 69-103.
- Montes, L. (1995). *El Principio de Complejidad. Ciencias, Epistemología y Política*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Moreno, A, Brandt, J. C., Campos, A., Navarro, R., Pérez, M., Rodríguez, W. y Varela, Y. (1998). *Historia de vida de Felicia Varela*. Caracas: Conicit.
- Parsons, T. (1934). Prolegomena to a Theory of Social Institutions. *American Sociological Review*, 55(2), 319-333 [publicación póstuma].

- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Boston: McGraw-Hill.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Popper, K. (1988). *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*. Madrid; Técnos.
- Reynaga Obregón, S. (2003). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejias y S. A. Sandoval (Coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*. México: ITESO.
- Rodríguez Arocha, W. (2006) *¿Qué es la perspectiva histórico cultural?: Una mirada a su formulación original?* Ponencia en el Seminario Internacional por Invitación titulado *Perspectiva históricocultural y teóricas y prácticas educativas emancipadoras*. Facultad de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez Arocho, W. (2009). *Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski*. Conferencia presentada en el Tercer Simposio sobre la tutoría para el desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Nueva León, México.
- Ruiz, J. e Ispizúa, Ma. (1989). *La Descodificación de la Vida Cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona. Ediciones OTAEDRO. S.L
- Schütz, A. (1972). *La fenomenología del mundo social*. Buenos aires: Paidós.
- Schwartz Lucas, C.M. (2000). *A escolae a construção da subjetividades*. Brasil: EDUFES.
- Serra, C. (2003). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Straus, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Torres, M., González, F. y Villegas, M. (2010). *Variantes e Invariantes en las Familias de Investigación Cualitativa*. Maracay (Venezuela): Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay). Manuscrito inédito.
- Vigotsky, L (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Comentarios críticos de Jean Piaget: Buenos Aires: La Pleyade.
- Villegas, M. (2001). La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clases. *Revista de Pedagogía*. XXI(63) 133-144.

Villegas, M. (2008). Pedagogía para la comprensión. Un modelo para la formación integral. En F. González (Ed.), *Modelos didácticos de base cognitiva* (37-94). Venezuela: Ediciones CIEP.

Villegas, M. y González, F. (2005). La construcción de conocimiento por parte de estudiantes de educación superior. Un caso de futuro docentes. *Revista Perfiles de México*, XXVII (109-110), 117-139.

Villegas, M. (2006). La investigación en el aula y la dinámica de la clase desde una perspectiva constructivista sociocultural. En D. Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa*. (127-140). Bolivia: CEPIES-UMSA.

Von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Wolf, M. (1979). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Catedra Teorema.