

LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES EN LA PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA¹

SIMPOSIUM: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN ÁMBITOS EDUCATIVOS PLURALES Y DIVERSOS

Juan Carlos Tójar Hurtado. Universidad de Málaga

E-mail: jctojar@uma.es

La investigación cualitativa desde sus inicios ha estado muy ligada a ámbitos plurales y diversos. Algunos autores cifran sus orígenes en la época moderna en las investigaciones antropológicas de Bronislaw Malinowski (1884-1942) y de Margaret Mead (1901-1978) en diversas islas del Pacífico. Pero lo que sin duda también es cierto es que cuando antropólogos y otros investigadores sociales trasladan los métodos de los pioneros al mundo occidental, lo hacen para estudiar “otras culturas”, constituidas por inmigrantes de diversos orígenes, que convivían en escenarios y contextos geográficos occidentales. El fenómeno de la inmigración siempre muy presente en los Estados Unidos de América proporcionó un inmenso campo de trabajo para el desarrollo de los métodos antropológicos y etnográficos (Tójar, 2006).

La idea no era realizar investigaciones “normativas”, estadísticas, “objetivas” o de otro tipo cuantitativo, sino que con el mismo espíritu de los pioneros antropólogos, los investigadores trataban de comprender la realidad en la que vivían estos diversos grupos étnicos con sus propias “claves culturales”, y no interpretándolas desde una perspectiva occidental. Algunas costumbres y formas de concebir el mundo, que eran incomprensibles desde la “cultura oficial” cobraban todo su sentido cuando se aplicaba, para su análisis, la perspectiva de los propios participantes.

La perspectiva de los participantes y su papel protagonista en la investigación, en este caso, educativa, es el eje director de esta contribución. Como se tratará de demostrar, la aportación de los participantes ha sido y es vital para el desarrollo de la propia metodología cualitativa y, también de la investigación en general, no solo cualitativa. Como ejemplo inicial, aunque pueda parecer anecdótico, se puede citar la recomendación de la *American*

¹ Participación a Simposium presentada al XVI Congreso Nacional/ II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de ADIPE, Alicante, 4-6 septiembre, 2013

Psychological Association en 1994 (APA, 1994), de usar la denominación “participante” en lugar de la tradicional “sujeto” para todo tipo de investigaciones. Todavía no han pasado 20 años, y muchos autores aún se resisten al cambio (sobre todo desde la perspectiva cuantitativa de investigación), pero el cambio de denominación se puede considerar como un paso importante en el estatus reconocido de los implicados que “participan” en las investigaciones científicas.

En las siguientes páginas se va a ir analizando el rol de los participantes a partir de la perspectiva de los implicados. Dicha perspectiva que por supuesto es “subjetiva”, no debe ser en ningún caso desdeñada por arbitraria o impropia. Como se verá, esa perspectiva, con sus motivaciones e inquietudes es la que nos interesa para comprender mejor el mundo que les/nos rodea. Para aproximarnos a esa perspectiva existen numerosos métodos y técnicas. De entre ellas vamos a destacar algunas de las denominadas “participativas”, por ser estas las que más claramente muestran la importancia de profundizar en la perspectiva de los implicados y la contribución de los participantes al desarrollo de la investigación. Las técnicas participativas, como otras empleadas en investigación cualitativa, pueden ser clasificadas entre las técnicas de *recogida o de recolección* de la información. Sin embargo, una nueva perspectiva, que destaca la aportación de los verdaderos protagonistas de la investigación, señala la oportunidad de referirnos a ellas no tanto como técnicas de recogida (o de recolección) de datos, sino de *producción de información*. Una vez producida y analizada la información es necesario “devolver” y validar la información con los propios implicados. Se trata de una cuestión de justicia y de derecho. ¿Qué opinión le merecen a los implicados los resultados y conclusiones que se derivan de una investigación en la que ellos han participado? ¿Merece la pena contar con su visión al respecto?

Sin duda hay muchos temas que analizar en relación a la perspectiva de los implicados. Todos ellos no cabrían en este breve análisis que se está realizando. No obstante, no puede terminar esta contribución sin hacer referencia a la autoría de la investigación y el papel que pueden jugar los implicados en la misma. ¿De quién es la *autoría de la investigación*, teniendo en cuenta que ellos son los principales protagonistas de la misma, y han colaborado en la producción y validación de la misma?

La intención de este trabajo es que estas reflexiones pueden contribuir en cierta medida a la realización de investigaciones cualitativas, y socio-educativas en general, más respetuosas y comprometidas con los implicados en ámbitos plurales y diversos.

La perspectiva de los implicados

Eunjung Choi (2010) realizó una investigación para comprender la perspectiva que, sobre un programa de educación infantil inclusiva, tenían varios docentes que habían trabajado al menos 5 años en este tipo de programas en Pensilvania, Estados Unidos. Choi empleó grupos de discusión, entrevistas individuales en profundidad, la observación y el análisis de documentos para interpretar los significados de las experiencias de los participantes y su concepción sobre la educación inclusiva. Esta investigadora no quería estudiar en general la educación infantil inclusiva, quería profundizar y comprender las concepciones que estos docentes habían construido a partir de sus experiencias en dichos programas y cómo ello había contribuido a su desarrollo profesional docente.

Michelle Cook (2011) estudió las representaciones visuales que empleaban una serie de profesores de Ciencias en sus clases. Esta autora empleó la metodología de estudio de caso para comprender la manera en que los docentes concebían la enseñanza a través de las representaciones gráficas que utilizaban. No estaba interesada en las representaciones gráficas de los libros de texto o materiales multimedia, ni en cómo éstas últimas podían o no favorecer el aprendizaje de los alumnos, que sin duda son otros problemas de investigación relevantes. Quería comprender a través de varios estudios de caso, la perspectiva de los participantes en la enseñanza de las ciencias mediante el uso de representaciones visuales. Tanto en el caso de los programas de educación infantil inclusiva, como en el caso de los docentes de ciencias, las investigadoras querían comprender la diversidad de perspectivas de los implicados por encima de la propia temática de estudio (la educación inclusiva o la enseñanza de las ciencias).

Subjetividad no es arbitrariedad

La subjetividad arrastra un gran lastre histórico en la investigación científica. Si bien hoy en día, la “objetividad” ya no es “lo que era”, y mucho menos en la investigación social, también es verdad que pocas veces objetividad y subjetividad se valoran en un mismo plano (Cihelkova, 2013). Ambos conceptos han sido construidos culturalmente (Tójar, 2006), y como tales se han ido esculpiendo significados y sesgos a lo largo de la historia. Uno de los sesgos atribuidos a la subjetividad es el que la hace sinónima de la arbitrariedad. Es cierto que la visión subjetiva de un participante en una investigación no es la “realidad completa” sobre el fenómeno de estudio. Pero, ¿cuál es la realidad completa? Esta quizá sea una pregunta demasiado compleja en este momento. En cualquier caso, la visión, o perspectiva, subjetiva de un participante o implicado, es muy relevante porque se trata de “su realidad”, o al menos

de la propia visión que él o ella tiene de su propia realidad. Sin lugar a dudas, esa perspectiva es clave de cara a entender el “terreno en donde nos movemos” si queremos investigar o intervenir como investigadores en cualquier problema.

Jenny Parkes y Anna Conolly (2013) han investigado, por ejemplo, la percepción del riesgo entre iguales en jóvenes que viven en barrios con altos niveles de delincuencia en Londres. Para estas investigadoras, de cara a su investigación, no era importante si el peligro en estos barrios era “objetivamente” alto o bajo. Lo realmente relevante es la percepción que tienen los jóvenes participantes en el estudio y cómo esto condiciona sus hábitos y comportamientos.

El protagonismo en la investigación: del informante clave al nativo como investigador

Con la metodología cualitativa, el rol activo que desempeñan los informantes claves en la investigación es determinante para el desarrollo de la misma. El informante clave informa, por supuesto, pero también puede guiar, comunicar, facilitar interacciones, traducir, (re)interpretar y validar informaciones. Con la participación de informantes clave, la perspectiva de los implicados se hace más presente en la investigación.

Los investigadores nativos están a un paso de los informantes claves. Este tipo de investigadores, no siempre bien considerados desde la ortodoxia antropológica, sirven de puente entre el investigador y los participantes puesto que, al compartir algunos (o muchos) referentes con estos últimos, se pueden comunicar con ellos, traducir e interpretar la información desde una perspectiva muy cercana a los implicados. Los investigadores nativos pueden llegar a escenarios donde otros investigadores, por razones de cultura, etnia, género u orientación sexual, entre otras, no podrían nunca acceder. Jeong-eun Rhee (2006) por ejemplo, coreana y profesora de la *Long Island University*, analizó las narrativas transnacionales de dos mujeres coreanas, informantes claves, que estudiaban en la Universidad y que se cruzaban con su propio recorrido autobiográfico. Si Rhee no hubiera sido coreana, mujer, con estudios superiores en una universidad estadounidense (elementos que compartía con sus informantes), difícilmente hubiera podido reconstruir y entrelazar las narrativas transnacionales capaces de deconstruir el conocimiento local y global de determinadas tradiciones orientales.

Técnicas participativas: Algunas reflexiones

La mayor parte de las técnicas empleadas en la investigación cualitativa son participativas. Cuando tienen esta característica, se muestra más si cabe la perspectiva de los

implicados. Las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, la observación participante precisan de la colaboración del “otro” para su desarrollo fructífero. Pero en otras técnicas participativas (taller de investigación, tormenta de ideas, grupos nominales, Delphi, la fotografía participativa,...) el papel de los implicados aún es más activo.

Cordner, Klein y Baiocchi (2012) realizaron talleres de investigación en la docencia de posgrado de una materia de Métodos Cualitativos. Ellos co-diseñaron y co-aprendieron la materia con los estudiantes a partir de talleres de investigación. El procedimiento empleado era similar al de los grupos de discusión pero con un objetivo claro de aprendizaje y mejora de todos los implicados en el taller: retroalimentación, discusión y reflexión sobre el proceso de investigación.

La tormenta de ideas es un recurso que puede ser utilizado didácticamente para propiciar un aprendizaje participativo pero que también puede tener un largo recorrido como recurso para la investigación cualitativa en enfoques participativos. Por ejemplo en la enseñanza del inglés como segunda lengua Giridharan (2012) utilizó la tormenta de ideas para investigar lagunas en estudiantes de inglés. Gulbahar y Kalelioglu (2010) habían aplicado la tormenta de ideas, entre otras técnicas, para analizar cualitativamente el aprendizaje significativo en la enseñanza online.

En su tesis doctoral, por ejemplo, Sidney K. Mitchell (2011) utilizó grupos nominales para analizar los factores que contribuyen a retener en la Universidad a minorías étnicas infrarrepresentadas en titulaciones de Ciencias y Tecnología en Estados Unidos. También en una tesis doctoral, Kerrie L. Raines (2010) empleó la técnica Delphi para estudiar las resistencias de los docentes hacia un programa para prevenir las dificultades de aprendizaje en el estado de Idaho, en el noroeste de los Estados Unidos. Esta autora empleó tres rondas de opiniones trabajando cualitativamente con expertos de la administración competente, de la universidad, de la orientación escolar, dirección de escuelas y docentes de educación especial.

Kaplan, Miles y Howes (2011) utilizaron la fotografía participativa para estudiar las éticas de la inclusión y de la exclusión. Para ello un grupo multiétnico de estudiantes de varios países tomaron sus propias fotografías para ilustrar los fenómenos de la inclusión y la exclusión desde sus propias perspectivas. El análisis cualitativo de las imágenes tomadas por los participantes en el curso permitió implicarlos más en su proceso de aprendizaje, tomando un papel activo en el desarrollo de la investigación, elaborando los participantes sus propios criterios de evaluación. Tójar y Mena (2013) también describen las ventajas de la fotografía y del vídeo participativo en una investigación con indígenas de la Amazonía venezolana. La toma de fotografías y vídeos por los propios protagonistas de sus contextos, al margen de

cuestiones técnicas y estéticas, muestran los elementos que tienen más relevancia para ellos mismos y que le dan sentido a sus vivencias. Fácilmente se comprobaba cómo los elementos visuales reflejados en las imágenes por los indígenas eran muy diferentes de los aspectos que les interesaban de entrada a los investigadores externos.

Producción de la información.

Como bien decía Renata Tesch (1990) hace algunos años, la investigación cualitativa “es un enfoque de producción de conocimientos. No sólo se refiere a los datos”. Esta autora con esas dos simples frases señalaba, por un lado, que hablar de datos cualitativos, por sí solos, no nos indica que estemos haciendo investigación cualitativa. Por otro, y lo más importante, que esta forma de entender la investigación implica usar un enfoque paradigmático diferente, un enfoque en la “producción” de conocimientos.

A la hora de “recoger” información este enfoque paradigmático debe estar presente. Por ello, la simple “recogida” o “recolección de datos”, así denominada en otros tipos de investigación, parece quedarse corta. Los datos no están ahí, como la fruta madura de un árbol antes de ser recolectada. El dato, como elemento de información, hay que buscarlo, seleccionarlo, “cultivarlo”, construirlo e incluso analizarlo (el análisis no ajeno a este proceso), a través de las diversas fuentes y recursos a nuestra disposición. En definitiva se trata de “producir” la información más que de recogerla (Ibáñez, 1979; Serbia, 2007; Tójar, 2006).

Efectivamente, cualesquiera que sean los instrumentos y técnicas que se empleen para ello, trabajando conjunta y dinámicamente, la información ha de ser “producida” y además procesada. De ahí la mezcla de técnicas de producción y de análisis de la información (p. ej. el análisis de contenido, las historias de vida, el análisis documental,...). Tanto en la producción como en el procesamiento de información el rol de los participantes debe ser muy relevante colaborando en la selección, construcción, interpretación y, como se comentará más adelante, en la validación de la misma.

Retorno de la información

Una de las maneras más utilizadas de contrastar si la perspectiva de los implicados se ha preservado, consiste en presentar los análisis y los resultados a los participantes originales y discutirlos con ellos. Algunos autores incluso consideran este procedimiento como un tipo de validación (*respondent validation* o *member check*). Así ocurre en los recientes trabajos de Torrance (2012) y Ten Napel-Schutz, Abma, Barnelis y Arntz (2011). Esto sucede a pesar de

que varios autores clásicos en la investigación cualitativa han puesto en duda, desde hace ya algún tiempo, este procedimiento de cara a la validación (Morse, Barrett, Mayan, Olson y Spiers, 2002).

Ten Napel-Schutz y col. (2011) realizaron un estudio cualitativo con personas con trastornos de la personalidad y las primeras fases de una terapia sistémica. Estas autoras recogían las experiencias y opiniones de los pacientes durante la terapia a través de entrevistas en profundidad. Las entrevistas fueron analizadas cualitativamente y los resultados de los análisis fueron devueltos a los pacientes para que valoraran, completaran y enriquecieran las conclusiones. Las conclusiones finales permitieron en cada caso ajustar los protocolos de aplicación de la terapia sistémica y aumentar la eficacia de la misma.

Los autores críticos con el retorno de la información (p. ej. Morse y col., 2002), lo son con darle a este proceso el carácter de verificación, o validación, de los resultados cualitativos obtenidos, pero no con el valor que puede tener este proceso para enriquecer las conclusiones, o ver otras opiniones (coincidentes o no), con los resultados obtenidos tras los análisis cualitativos de los investigadores. En este sentido, no habría que cambiar los resultados en la medida en que no coincidieran con lo que manifiestan los implicados, sino simplemente añadir al informe final las coincidencias, u otras visiones que se mantengan, de manera que completen las primeras conclusiones.

Autoría compartida

La autoría compartida se refiere a la inclusión entre los autores del informe final a los implicados y participantes originales de la investigación. Esta idea parte de algunas de las siguientes preguntas: ¿de quién es la información?, ¿de quien es el origen de ella o de quien la produce y procesa? ¿Y si además los implicados y participantes colaboran en esa producción y procesamiento? ¿Y si también la debaten, completan, enriquecen y/o validan? Imaginemos incluso que nos movemos en enfoques de investigación participativa, en donde los implicados participan activamente en labores investigadoras (al mismo tiempo que nosotros lo hacemos en otras actividades propias de los implicados). Parecería justo, cuando se dan algunas de estas premisas, si no todas, que los implicados pudieran participar como co-autores del informe final de la investigación (Tójar, 2006, p. 331).

Durante una investigación que realizamos en la Amazonía venezolana entre 2006 y 2009 (Tójar, 2010; Real, Comunidades indígenas de los municipios de Atabapo, Manapiare, Maroa y Rio Negro, Estrada, Márquez, de las Heras, Muñoz y Farfán, 2010), íbamos recorriendo diversas aldeas y comunidades indígenas en las que, tras un proceso de

negociación, se consensuaba la contribución de las comunidades en una investigación participativa. En las comunidades indígenas de la Amazonía venezolana existen más de veinte etnias diferentes, cada una con su idioma diferente. En general una gran parte de los indígenas son bilingües (la lengua propia de su etnia y el castellano), sobre todo los jóvenes y niños. En las comunidades grandes hay pequeñas escuelas con materiales didácticos muy descontextualizados e inapropiados. En general la escuela allí no tiene recursos, o muy pocos, para promover su propia cultura, los conocimientos y tradiciones propias de la selva y de sus pueblos indígenas. El abandono de algunas de las tradiciones y conocimientos pone en serio riesgo su propia supervivencia y –teniendo en cuenta la región tan sensible del mundo de la que se trata-, también se pone en peligro el equilibrio ecológico de otras zonas del planeta.

Uno de los objetivos de la investigación perseguía la elaboración cooperativa de materiales educativos que pudieran utilizarse en sus escuelas. Unos materiales bilingües que fueran respetuosos con sus culturas. El trabajo de campo incluyó asambleas en grupo, entrevistas en profundidad, observación participante, grupos de discusión,... Durante dicho trabajo de campo los indígenas colaboraron contando historias y leyendas, haciendo dibujos de especies animales y vegetales que eran relevantes para ellos, en los que destacaban los rasgos y características de dichas especies que eran realmente trascendentales para su propia cultura. Sobre esos datos se elaborarían más tarde los materiales educativos bilingües integrados para trabajar contenidos y competencias de lengua, matemáticas y conocimiento del medio y, al mismo tiempo, valores coherentes con su propia cultura y tradiciones. El trabajo “cooperativo” fue tan intenso que, a la hora de editar los materiales educativos, se hizo imprescindible contar en cada caso con todos los participantes como co-autores de los mismos.

Kushner y Norris (1990, p. 124) habían ilustrado esta experiencia así:

Compartir la autoría puede ser una aspiración atractiva, porque ofrece la oportunidad de ampliar el rango de teorías y significados y, de paso, ofrecer a los participantes la dignidad de contribuir a teorizar sobre sus mundos. Más aún, solamente a través de compartir las producciones de significado podremos mejorar una comprensión significativa del hacer de la escuela y la educación.

Reflexión final

En esta breve presentación, se han quedado fuera muchos de los elementos relevantes de la investigación cualitativa que ponen en un lugar predominante la perspectiva de los implicados. Tan solo se han tratado algunos de ellos. No obstante, a nuestro juicio nos parecen suficientes para ilustrar la relevancia del rol de los participantes e implicados en el

propio desarrollo de la investigación: el poner en valor la subjetividad, el rol del informante y del nativo como investigador; los ejemplos ilustrados de uso de técnicas participativas en las que los implicados en la investigación toman un papel activo en la producción y en el procesamiento de la información; el derecho que los implicados tienen a ser informados de los resultados, a debatirlos y a valorarlos; la propiedad de los datos, de los análisis y de los resultados; y finalmente la oportunidad que la autoría compartida ofrece a los participantes de analizar y teorizar sobre su propio mundo. Todos estos elementos suponen una reflexión necesaria y actual sobre las comunidades diversas y plurales que pueden valerse de la investigación para comprender y mejorar “las realidades” en las que viven.

Referencias

- APA (1994). *Publication manual of the American Psychological Association* (4^a ed.) Washington: American Psychological Association.
- Choi, E. (2010). A case study of an early childhood inclusive program: Teacher professional development and collaboration. Tesis doctoral. Old Main, PA: The Pennsylvania State University. Disponible en: www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml (Consultado el 29 de julio de 2013).
- Cihelkova, D. (2013). Subjectivity NOT Statement and NOT APA! *Qualitative Report*, 18, 1-5. Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/cihelkova19.pdf> (Consultado el 29/07/2113).
- Cook, M. (2011). Teachers' use of visual representations in the Science Classroom. *Science Education International*, 22 (3), 175-184.
- Cordner, A., Klein, P. T. y Baiocchi, G. (2012). Co-designing and co-teaching graduate qualitative methods: an innovative ethnographic workshop model. *Teaching Sociology*, 40 (3), 215-226.
- Giridharan, B. (2012). Identifying gaps in academic writing of ESL students. *Education Review A*, 6, 578-587.
- Gulbahar, Y. y Kalelioglu, F. (2010). Active learning through online instruction. *Educational technology*, 50 (3), 13-15.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaplan, I., Miles, S. y Howes, A. (2011). Images and the ethics of inclusión and exclusión: Learning through participatory photography in education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11 (3), 195-202.

- Kushner, S. y Norris, N. (1990). Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En J. B. Martínez (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (pp. 239-255). Granada: Universidad de Granada.
- Mitchell, S. K. (2011). Factors that contribute to persistence and retention of underrepresented minority undergraduate students in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). Tesis doctoral. Hattiesburg, MS: The University of Southern Mississippi. Disponible en: www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml (Consultado el 29 de julio de 2013).
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). Disponible en: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/morseetal.pdf (Consultado el 30/05/2013).
- Parkes, J. y Conolly, A. (2013). Dangerous encounters? Boys' peer dynamics and neighbourhood risk. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34 (1), 94-109.
- Raines, K. L. (2010). Teacher resistance to the response to intervention process: A Delphi study. Tesis doctoral. Phoenix, AZ: University of Phoenix. Disponible en: www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml (Consultado el 29 de julio de 2013).
- Real, R., Comunidades indígenas de los municipios de Atabapo, Manapiare, Maroa y Rio Negro, Estrada, A., Marquez, A. L., de las Heras, M. Muñoz, A. R. y Farfán, M. A. (2010). Elaboración de propuestas conjuntas entre comunidades indígenas y científicas para la conservación de mamíferos en el Estado Amazonas de Venezuela. En J. C. Tójar (Coord.). *Cooperación internacional e investigación educativa. Acción y colaboración en el desarrollo social*. (pp. 95-110) Sevilla: Infornet.
- Rhee, J. (2006). Re/membering (to) shifting alignments: Korean women's transnational narratives in U.S. Higher Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 19 (5), 595-615.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7 (3), 123-146. Disponible en: http://www.armario.cl/3Apuntes/2Temas/Varios_por_ordenar/5.pdf (Consultado 29/07/2013)
- Ten Napel-Schutz, M. C., Abma, T. A., Barnelis, L. y Arntz, A. (2011). Personality disorder patients' perspectives on the introduction of imagery schema therapy: A qualitative study of patients' experiences. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18 (4), 482-490.

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J. C. (2010). Apuntes de metodología participativa para el análisis de roles y relaciones en comunidades indígenas de la Amazonía venezolana. En J. C. Tójar (Coord.). *Cooperación internacional e investigación educativa. Acción y colaboración en el desarrollo social*. (pp. 111-119) Sevilla: Infornet.
- Tójar, J. C. y Mena, E. (2013). La fotografía: De la investigación cualitativa a la formación en educación ambiental. *Hachetetepé*, 6, 27-35.
- Torrance, H. (2011). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6 (2), 111-123.