

# Investigación fenomenográfica

Phenomenographic Research  
Recherche phenomene-graphique  
Pesquisa fenomenográfica

Fecha de recepción: 1 DE JULIO DE 2014 / Fecha de aceptación: 26 DE AGOSTO DE 2014 / Fecha de disponibilidad en línea: 30 DE DICIEMBRE DE 2014

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi: 10.11144/Javeriana.M7-14.INFE

Escrito por CARLOS GONZÁLEZ-UGALDE  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
SANTIAGO, CHILE  
cgonzalu@uc.cl

## Resumen

El foco de la investigación fenomenográfica está constituido por las formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno, sobre todo por la indagación acerca de las experiencias de estudiantes y profesores. Se caracteriza por un trabajo sistemático y riguroso de levantamiento de información, análisis y presentación de resultados. En este artículo se presentan las principales características de este enfoque, se describe cómo se lleva a cabo y se enfatiza en los dilemas que la práctica de la investigación fenomenográfica ha generado. Al finalizar, el lector estará en condiciones de identificar las posibilidades de este enfoque y tomar decisiones sobre las etapas del proceso de investigación.

## Palabras clave descriptor

Aprendizaje, docencia, análisis cualitativo, entrevista.

## Transferencia a la práctica

El espacio de resultados, producto del análisis fenomenográfico, es una herramienta que permite apoyar a estudiantes y profesores en sus fines académicos y da cuenta de la variación en las formas de experimentar un fenómeno, desde categorías fragmentadas a categorías cohesionadas. Esta forma de presentar los resultados posibilita que sean usados con un fin de desarrollo, es decir, que se generen acciones concretas para que los potenciales usuarios de la investigación, profesores o estudiantes, sean apoyados para avanzar desde ideas menos complejas hacia ideas más complejas.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.

### Key words plus

Learning, Teaching,  
Qualitative Analysis, Interview.

### Abstract

The focus of the phenomenographic approach lies on the qualitatively different ways to experience a phenomenon; it is focused on investigating the experiences of students and teachers. It is characterized by a systematic and rigorous data collection, analysis and presentation of results. In this article, we present the main features of this approach and we describe how it is carried out, by emphasizing the dilemmas that the practice of phenomenographic approach has generated. At the end of this article, the reader will be able to identify the possibilities of this approach and make decisions about the stages of the research process.

### Transference to practice

The outcome space, the product of phenomenographic analysis, is a powerful tool that supports students and teachers in their academic purposes. It explains the variation in the ways of experiencing a phenomenon, from less complex categories or fragmented categories to more complex or cohesive categories. This way of presenting the outcomes allows them to be used in a development way. This leads to develop concrete actions so that users of the research, such as teachers or students, could be encouraged to move from less complex or fragmented ideas towards more complex or cohesive ideas.

### Mots clés descripteur

Apprentissage, enseignants,  
analyse qualitative, interview.

### Résumé

Les formes qualitativement différentes d'expérimenter un phénomène sont le centre de la recherche phénomène-graphique; on étudie les expériences d'étudiants et enseignants. Ce travail se caractérise pour être systématique et rigoureux dans la prise de données, l'analyse et présentation des résultats. Dans cet article, on présente les caractéristiques les plus importantes de cette perspective et on décrit comment le faire, on met l'accent sur les dilemmes que la pratique de la recherche phénomène-graphique a créés. A la fin de cet article, le lecteur est en conditions d'identifier les possibilités de cette perspective et prendre un choix sur les étapes du processus de recherche.

### Transfert à la pratique

L'espace de résultats, le produit de l'analyse phénomène-graphique, est un puissant outil qui permet aux étudiants et professeurs de s'en servir pour obtenir leurs objectifs académiques. Cela montre la variation dans les formes d'expérimenter un phénomène, depuis les catégories les moins complexes ou fragmentées à catégories les plus complexes ou agglutinées. Cette façon de présenter les résultats donne la possibilité de les utiliser avec l'objectif de développer. C'est-à-dire, de produire les actions précises pour donner aux potentiels utilisateurs de la recherche, enseignants ou étudiants l'appui pour rendre leurs idées encore plus complexes et agglutinées.

### Palavras-chave descritor

Aprendizagem, docência,  
análise qualitativa, entrevista.

### Resumo

O foco da pesquisa fenomenográfica são as formas qualitativamente diferentes de experimentar um fenômeno, centrando-se em indagar as experiências de estudantes e professores. Caracteriza-se por um trabalho sistemático e rigoroso de levantamento de informação, análise e apresentação de resultados. Neste artigo, apresentam-se as principais características deste enfoque e descreve-se como se realiza, destacando os dilemas que a prática da pesquisa fenomenográfica tem gerado. Ao final deste artigo, o leitor estará em condições de identificar as possibilidades deste enfoque e tomar decisões sobre as etapas do processo de pesquisa.

### Transferência à prática

O espaço de resultados, o produto da análise fenomenográfico, é uma potente ferramenta que permite apoiar a estudantes e professores em seus fins acadêmicos. Dá conta da variação nas formas de experimentar um fenômeno, desde categorias menos complexas ou fragmentadas a categorias mais complexas ou coesas. Esta forma de apresentar os resultados possibilita que estes sejam usados com um fim de desenvolvimento. Isto é, que se gerem ações concretas para que os potenciais usuários da pesquisa, professores ou estudantes, sejam apoiados para avançar desde ideias menos complexas ou fragmentadas até ideias mais complexas ou coesas.

## Introducción

La fenomenografía tiene sus raíces en el trabajo llevado a cabo en Suecia por Marton y Säljö en la década del setenta, quienes investigaron la relación entre los resultados de leer un texto y la forma en que los estudiantes habían abordado la tarea. Sus análisis mostraron que aquellos que leían el texto de manera profunda —enfocados en el significado del texto— tendían a obtener mayores grados de comprensión, mientras quienes lo leían de manera superficial —centrados en memorizar el contenido— lograban menor comprensión (Marton & Saljo, 1976). Este trabajo fue extendido por muchos otros investigadores que, en contextos diferentes y con tareas distintas, indagaron cómo los estudiantes comprendían fenómenos particulares, cómo abordaban su aprendizaje y cómo estos elementos se relacionaban con sus resultados de aprendizaje. Además, algunos de ellos expandieron este tipo de estudios a profesores (Dahlgren & Marton, 1978; Entwistle & Hounsell, 1979; Entwistle & Ramsden, 1982; Entwistle & Tait, 1990; Hasselgren & Marton, 1982; Laurillard, 1979; Marton, Hounsell & Entwistle, 1984; Marton, Dall' Alba, & Beaty, 1993; Prosser & Millar, 1989; Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994; Ramsden, 1979; 1988; Ramsden & Entwistle, 1981; Renstrom, Andersson, & Marton, 1990).

En 1981, Marton propuso la fenomenografía como un área de investigación especializada. Durante la década del noventa y la primera década del siglo XXI se consolidó con la publicación de *Learning and Awareness* (Marton & Booth, 1997), *Phenomenography* (Bowden & Walsh, 2000), *Classroom Discourse and the Space of Learning* (Marton & Tsui, 2004) y *Doing Developmental Phenomenography* (Bowden & Green, 2005); el surgimiento del grupo de interés especial en Phenomenography & Variation Theory de la European Association for Research on Learning and Instruction (Earli); números especiales de revistas académicas; un sinnúmero de proyectos investigación y una creciente presencia en revistas indizadas en bases de datos bibliográficas como Web of Science (alrededor de cuatrocientos artículos en total) y Scopus (cerca de quinientos).

El foco de estudio de la fenomenografía es el conjunto de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno, centrado, en buena parte, en indagar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y profesores en distintos grados y áreas disciplinarias del sistema educacional. Este eje emergió de los primeros estudios sobre cómo los estudiantes abordaban su aprendizaje, los cuales mostraron, de manera consistente, que las maneras cualitativamente diferentes de abordar una tarea se relacionaban con la comprensión que los estudiantes lograban o no de fenómenos o conceptos específicos.

Como enfoque de investigación cualitativa, la fenomenografía se caracteriza por un riguroso trabajo de levantamiento de información, análisis y presentación de resultados. Distintos investigadores han generado modos particulares de trabajo en el enfoque, con aspectos comunes y diferentes en su práctica. En este artículo se presentan las principales características de la fenomenografía, centrándose en qué y cómo investiga. Para lograr este objetivo, en la siguiente sección se presentan los conceptos y aspectos clave del enfoque (formas de experimentar, categorías de descripción, espacio de resultados, aspectos referenciales y estructurales) y luego se desarrolla una sección sobre cómo se realiza investigación fenomenográfica. Dado que existe cierta variación en la práctica, se describen y analizan los elementos comunes y diferentes. Además, se presentan las principales directrices que surgen de la literatura especializada para guiar las etapas fundamentales del proceso (selección de participantes,

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de reflexión se deriva de la investigación "¿Cómo puede el conocimiento e investigación digital ayudar a materializar el vínculo docencia-investigación en educación superior?", realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile y financiada por el Conicyt. El autor aborda, en primer lugar, los enfoques hermenéutico y crítico como marcos epistemológicos de la investigación pedagógica y, en segundo lugar, busca establecer la diferencia existente entre investigación educativa e investigación pedagógica.

levantamiento de información, análisis) y se detalla cómo se emplearon en casos específicos de investigación fenomenográfica. En esta parte se enfatiza en los dilemas que el investigador fenomenográfico enfrenta, que provienen tanto de la variación en la práctica como de aspectos asociados con el trabajo concreto. Por último, se presentan las conclusiones de este texto. Al finalizar, el lector estará en condiciones de identificar las posibilidades de la fenomenografía y tomar decisiones sobre aspectos críticos de su práctica.

### **Fenomenografía: ¿Qué investiga?**

En esta sección se presentan las principales características y los conceptos clave de la fenomenografía. Se parte de explicitar su objeto de estudio —las formas cualitativamente diferentes en las cuales las personas experimentan fenómenos—. Luego se avanza en describir cómo se conforma el espacio de resultados, constituido por categorías de descripción, para representar la variación en las distintas formas de experimentar. Se ofrecen, asimismo, elementos a considerar para construir el espacio de resultados y se finaliza con las implicaciones de la fenomenografía para la educación.

#### *La experiencia de los fenómenos: formas cualitativamente diferentes de experimentar*

La fenomenografía es un enfoque de investigación que tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes como las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno. Las experiencias no son consideradas como entidades físicas o mentales, sino como una relación entre objeto y sujeto (Marton, 2000). Experimentar algo implica establecer una relación entre el sujeto —quien experimenta— y el objeto —lo experimentado—. El eje de la investigación fenomenográfica no es, por lo tanto, el fenómeno que se investiga o las personas que lo experimentan; lo que se estudia es la relación entre ambos, es decir, cómo es experimentado (comprendido o percibido) el fenómeno en cuestión (Marton, 1986). Dall’Alba (2000) indica que este supuesto se basa en el principio fenomenológico de la intencionalidad, que establece que la experiencia no puede ser separada de lo que es experimentado: la experiencia es siempre la experiencia de algo. En este sentido, es un enfoque de segundo orden, pues no investiga el fenómeno como es —lo que implicaría una perspectiva de primer orden— sino cómo el fenómeno es experimentado —una perspectiva de segundo orden—. Aborda los fenómenos desde la posición de los sujetos, orientado a la descripción que las personas realizan sobre sus experiencias (Marton & Booth, 1997). Como la experiencia, por lo general, se da por sentada —quien experimenta no necesariamente ve su propia forma de experimentar (comprender, percibir)—, Marton y Booth (1997) argumentan que los investigadores deben ser conscientes de esto y adoptar de modo explícito una perspectiva de segundo orden. Esto implica ver el fenómeno con los ojos de la persona que lo experimenta y poner entre paréntesis las experiencias propias. Solo así el investigador tendrá la capacidad de describir cómo las personas experimentan un fenómeno particular (Trigwell, 2006).

Para estudiar la experiencia de un fenómeno, se diferencia entre el aspecto referencial y el estructural (Marton & Booth, 1997). El aspecto referencial se refiere a un objeto directo. Es el significado asignado a un fenómeno particular, que nos hace conscientes de que estamos experimentando el fenómeno como tal. Por otro lado, el aspecto estructural alude

a cómo las personas abordan una acción. A su vez, el aspecto estructural puede subdividirse en componentes referenciales y estructurales. La parte estructural es, en este caso, la forma en que algo se lleva a cabo —el acto—, mientras el aspecto referencial se trata de un objeto indirecto —la intención de quien experimenta—, lo que desea lograr al ejecutar su acción de una cierta manera. Estos aspectos no existen como entidades separadas. La diferenciación hace más fácil investigar y comprender la experiencia, pero deben ser vistos como parte de un todo indivisible, pues son experimentados de modo simultáneo, aunque analíticamente separados con fines de investigación (Harris, 2011).

Al investigar la experiencia de un fenómeno, se asume que existe un número limitado de formas cualitativamente diferentes en las cuales distintas personas lo experimentan. Las personas tienen la capacidad de experimentar fenómenos particulares en ciertas maneras y hay una cantidad limitada de ellas. Cualquiera que sea el fenómeno, podemos identificar un número acotado de formas cualitativamente diferentes como es experimentado (Bowden & Green, 2005). En consecuencia, el núcleo de la fenomenografía no es solo describir los fenómenos como otros los ven, sino también revelar y describir la variación en dichas experiencias; por ello, busca identificar la variación en las formas cualitativamente diferentes en las cuales un fenómeno puede ser experimentado, percibido, comprendido o conceptualizado (Marton, 2007).

Es importante comprender qué es experimentar (o concebir, o percibir, o comprender). De acuerdo con Marton y Booth (1997), significa discernir aspectos de un fenómeno y estar paralela y focalmente consciente de ellos. La variación en las formas de experimentar un fenómeno puede ser entendida en términos de la capacidad humana limitada para discernir y tener conciencia simultánea de los aspectos de un fenómeno particular. Los modos de experimentar difieren porque los individuos se diferencian en su comprensión y percepción de los fenómenos (Dunkin, 2000). Cada uno discernirá, en un momento determinado, elementos diferentes del fenómeno y de la situación en que se encuentra. Algunos estarán conscientes de ciertas relaciones entre los elementos de una situación, mientras otros estarán conscientes —o discernirán— otras relaciones. Marton y Trigwell (2000) argumentan que cuantos más aspectos de un fenómeno una persona sea capaz de discernir, más completa será su experiencia. Esto sugiere que la relación entre las formas cualitativamente diferentes de experimentar puede ser jerárquica, ya que algunas son más avanzadas, completas o complejas que otras (Marton & Tsui, 2004).

#### *Diferentes formas de experimentar constituyen categorías de descripción*

En congruencia con lo descrito en los párrafos anteriores, en el análisis fenomenográfico las diferentes formas de experimentar constituyen categorías de descripción. Estas representan un conjunto de elementos que dan cuenta de la forma como un fenómeno es experimentando. Las categorías se organizan de modo lógico y jerárquico y crean un espacio de resultados, que es el producto del análisis fenomenográfico (Marton & Pong, 2005). El espacio de resultados es un grupo estructurado de categorías de descripción que representan las diferentes maneras de experimentar un fenómeno particular. En otras palabras, es un conjunto jerárquicamente ordenado de categorías de descripción que captura los modos de experimentar un fenómeno (Åkerlind, 2005b). Las categorías de descripción reflejan grados crecientes de comprensión: aquellas de grado más bajo representan una experiencia o comprensión menos completa que las de grado más alto (Bowden, 2000a). Este hacer explícitas las relaciones entre

experiencias es una de las características que distingue a la fenomenografía de otros enfoques de investigación. Marton y Booth (1997) describen tres criterios para desarrollar un espacio de resultados:

1. Que cada categoría refleje algo distintivo sobre el fenómeno;
2. Que las categorías estén lógicamente relacionadas, en una relación jerárquica entre ellas; y
3. Que el espacio de resultados se construya de manera parsimoniosa, lo que significa que la variación en la experiencia sea capturada por la menor cantidad de categorías posibles (p. 125).

El espacio de resultados representa la variación en las formas colectivas de experimentar un fenómeno; no es una descripción de la experiencia individual (Marton & Booth, 1997). Así, la fenomenografía difiere de otros enfoques de investigación que indagan por la experiencia, como la fenomenología, porque esta última tiene por objetivo capturar y describir la riqueza y completitud de la experiencia individual o del mundo de la vida de una persona. En contraste, la fenomenografía apunta a capturar aspectos críticos de las formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno en un ámbito colectivo. En este sentido, la investigación fenomenográfica busca revelar la anatomía colectiva de la conciencia (Marton, 2007). Incluso si solo la experiencia de una persona constituye una categoría de descripción particular, tal categoría estará siempre desarrollada mediante su relación con otras categorías de descripción, de modo que existe en un escenario colectivo (Bowden, 2000b). Luego de que las categorías de descripción son descubiertas desde lo colectivo, pueden aplicarse a —o ser encontradas en— casos individuales para comprenderlos mejor (Ellis, Goodyear, Bliuc & Ellis, 2011; González, 2012).

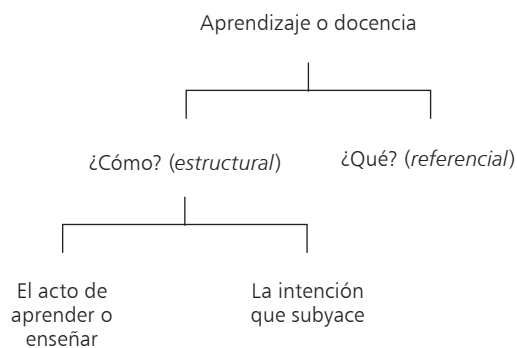
Un segundo elemento importante a considerar es que el investigador es capaz de describir las experiencias sobre un fenómeno solo de manera parcial, a partir de los reportes disponibles en las transcripciones de las entrevistas u otros medios de levantamiento de información utilizados en fenomenografía (por ejemplo, cuestionarios abiertos o productos de trabajos académicos). Por lo tanto, una categoría de descripción se refiere solo a una cuenta parcial que el investigador puede construir, basado en los reportes parciales de otros. Esto es enfatizado por Åkerlind (2005b), quien establece que las categorías de descripción son caracterizaciones empíricamente interpretadas de los aspectos clave de la experiencia, pero no son la experiencia misma.

### *La experiencia de aprender*

La fenomenografía surgió —y es muy usada— en investigación educativa, aunque en los últimos años ha tenido un desarrollo importante en investigación en Ciencias de la Salud (Borse, Thylen & Stromberg, 2013; Brostrom et al., 2007; Lindberg & Berglund, 2014; Schroder, Ahlstrom, & Larsson, 2006). Dall'Alba (2000) distingue tres tipos de investigación fenomenográfica: una trata sobre experiencias fuera del contexto educacional (incluye los estudios realizados en el área de Ciencias de la Salud) y los otros dos están dentro de él. La primera abarca la comprensión de distintos conceptos en dominios de estudio específico, por ejemplo, precio (Marton & Pang, 2006) o desarrollo sustentable (Kilinc & Aydin, 2013). La segunda aborda aspectos más generales del aprendizaje o de la enseñanza, por ejemplo, formas de abordar los estudios o la docencia, comprensión sobre las tareas de aprendizaje o del contexto, conocimiento sobre el aprendizaje o la enseñanza y asociaciones entre estos elementos (Åkerlind, 2008;

Ashwin, 2005; Duarte, 2007; Minasian-Batmanian, Lingard & Prosser, 2006; Paakkari, Tynjala & Kannas, 2010; Stein, Shephard & Harris, 2011; Trigwell & Prosser, 2009; Virtanen & Lindblom-Ylänne, 2010; Wood, 2006; Wright, Murray & Geale, 2007). Una experiencia de aprendizaje o docencia puede ser dividida entre: a) el aspecto referencial, lo que los estudiantes piensan que están aprendiendo o cómo comprenden el objeto directo del aprendizaje, y b) el aspecto estructural, cómo abordan su aprendizaje (la manera en que estudian o aprenden, el abordaje, el acto de aprender) y qué quieren lograr al hacerlo de esa manera (la intención que subyace al acto de aprender). La figura 1 representa de manera esquemática este modelo.

Figura 1.  
La experiencia de aprendizaje o docencia



Fuente: elaboración propia

Como se explicó, en el espacio de resultados se organizan jerárquicamente categorías de descripción que reflejan grados crecientes de comprensión. Los más avanzados representan una comprensión más completa o compleja del fenómeno, mientras que aquellas menos avanzadas representan una comprensión menos completa o compleja (Marton & Tsui, 2004). La investigación fenomenográfica argumenta que, al conocer el espacio de resultados, es posible organizar la enseñanza para apoyar el aprendizaje de los estudiantes o ayudar a los profesores a mejorar su docencia. Cuando se conoce qué saben los estudiantes sobre un tema particular, cómo abordan sus estudios, etc., es posible diseñar experiencias de aprendizaje más enfocadas y efectivas: al entregar información sobre la variación en la comprensión de un fenómeno, el espacio de resultados es clave para fomentar que los estudiantes logren aprender de manera más profunda (Pang & Ling, 2012).

## Fenomenografía: ¿Cómo se investiga usando este enfoque?

Por lo general, la fenomenografía se vale de la entrevista como su principal medio de recolección de datos (Bowden, 2000a). Sin embargo, algunos autores las complementan con cuestionarios abiertos cuando, por ejemplo, el número de participantes en un curso es tan grande, que entrevistarlos a todos es inviable (Ellis, Goodyear, Brillant & Prosser, 2008). Otros autores utilizan productos de los estudiantes —por ejemplo, las respuestas a las preguntas de una prueba o un trabajo— y analizan fenomenográficamente sus contenidos (Marton & Pang, 2006). Por otro lado, el análisis tiene por objetivo construir el espacio de resultados que representa la variación en las formas de experimentar o comprender un fenómeno por parte de un grupo de personas. Para lograrlo, se realiza un proceso intenso e iterativo de construcción de categorías de descripción, que implica una labor profunda con los datos, que suelen ser transcripciones de entrevistas. La práctica fenomenográfica ha generado elementos comunes y diferentes tanto para la recolección de datos como para los análisis (Åkerlind, 2005d). En esta sección se describe cómo se hace la investigación fenomenográfica, con énfasis en los dilemas que enfrentan los investigadores. Con fines ilustrativos, se presentan ejemplos de la literatura en el área.

### Dilemas alrededor de la recolección de datos:

*¿Quiénes y cuántos deben ser los participantes?*

*¿Cómo recolectar la información?*

El primer dilema que el investigador debe enfrentar es ¿quiénes y cuántos deben ser los participantes? Al respecto se han desarrollado algunas directrices. En cuanto a quiénes deben participar, Marton y Booth (1997) afirman que, como se trata de indagar experiencias sobre un fenómeno, las personas incluidas en la muestra deben haber experimentado el fenómeno en el que está interesado el investigador. Bowden (2000a) agrega que, debido a que el objetivo es encontrar variación en las experiencias, es necesario asegurar que esta emerja. Por lo tanto, al mismo tiempo que se incluyen personas que han experimentado el fenómeno a investigar, los participantes deben representar una diversidad de experiencias. En cuanto al número de participantes, Trigwell (2000) recomienda muestras de quince a veinte casos. Este autor argumenta que, en el límite inferior, quince se considera el número mínimo para asegurar la oportunidad de descubrir variación y en el límite superior, veinte se considera razonable, si se tiene en cuenta el volumen de datos producidos y la capacidad disponible para trabajarlos. La realización de entre quince y veinte entrevistas permitiría una gestión de datos razonable y, al mismo tiempo, entregaría

la posibilidad de encontrar variación en las experiencias. No obstante, existen estudios publicados donde se reportan más de veinte (Åkerlind, 2007) y menos de quince participantes (González, 2009a).

Respecto al segundo dilema —cómo recolectar la información—, el investigador tiene tres opciones: las entrevistas, el uso de cuestionarios abiertos y los productos creados por los estudiantes. La entrevista es el método más tradicional de levantamiento de información, pues permite indagar en profundidad la experiencia sobre un fenómeno particular. Los cuestionarios abiertos se utilizan, en general, como complemento de las entrevistas, sobre todo en contextos donde el número de potenciales participantes es demasiado grande (Ellis, Goodyear, Prosser & O'Hara, 2006). Los productos o trabajos de los estudiantes se han utilizado como método individual para indagar acerca de cambios en las ideas de los estudiantes sobre fenómenos específicos en el contexto, por ejemplo, intervenciones pedagógicas (Marton & Pang, 2006).

Dado que las entrevistas se presentan como el método de recolección de información más habitual, es importante detenerse en sus características particulares. El objetivo de las entrevistas fenomenográficas es descubrir las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan un fenómeno específico. Para ello, el entrevistador busca que los participantes reflexionen sobre sus experiencias y los lleva a un estado de metac conciencia, con el fin de hacer conscientes a los entrevistados sobre su experiencia de un fenómeno en particular por medio de la reflexión sobre ella (Marton & Booth, 1997; Trigwell, 2000). En términos prácticos, se han desarrollado directrices para ayudar al investigador. Primero, se sugiere hacer entrevistas flexibles con preguntas abiertas (Marton, 1986). Se recomienda tener por adelantado un listado de preguntas, pero estar abiertos a seguir el curso que diferentes entrevistas pudieran tomar. Así, se promueve que los entrevistados muestren su comprensión sobre el fenómeno de interés, por lo que las entrevistas no deben tener demasiadas preguntas definidas de antemano. Los entrevistados deben tener libertad para elegir qué aspectos de la pregunta desean responder. Tales aspectos son clave para la comprensión de la estructura de relevancia individual de los entrevistados. Lo que ellos eligen refleja los elementos sobre los cuales están focalmente conscientes en relación con el fenómeno en investigación. En segundo lugar, se sugiere formular preguntas que tengan relación directa con el fenómeno de interés (Marton & Booth, 1997), por ejemplo, "¿qué entiendes por X?", "¿cómo abordaste X?". Tercero, hacer preguntas de seguimiento para ayudar a que los entrevistados reflexionen y revelen su experiencia del fenómeno, para obtener una comprensión más profunda sobre ella. La base para las preguntas de seguimiento es lo que el entrevistado ya ha dicho. El entrevistador puede plantear algunas como: "¿Podrías explicar más?", "¿qué quieres decir con eso?", para alentar al entrevistado a reflexionar sobre sus experiencias. La importancia de las preguntas de seguimiento ha sido subrayada por Prosser (2000), quien indica que estas fueron esenciales para obtener información de calidad en una investigación sobre cómo estudiaba un grupo de estudiantes universitarios. Algunos afirmaban que estudiaban porque querían comprender. Sin embargo, las preguntas de seguimiento relevaban que, para ellos, la comprensión en realidad significaba recordar algo, memorizarlo. Por lo tanto, los estudiantes abordaban el aprendizaje de manera superficial, aunque con las preguntas iniciales, sin seguimiento, las respuestas sugerían una intención profunda. Trigwell (2000), sin embargo, aconseja tener cuidado de hacer un seguimiento constante de las respuestas del entrevistado, puesto que puede inducir a confusión, suscitar sospechas, molestar



al entrevistado o hacerle pensar que no está dando las respuestas esperadas o deseadas por el entrevistador. Las preguntas de seguimiento deben mantener el flujo de la entrevista, sin introducir elementos que pudieran ser disruptivos.

En la tabla 1 se presenta una síntesis de las principales directrices sobre quiénes y cuántos deben ser los participantes en un estudio fenomenográfico y cómo se debería hacer el levantamiento de información. Además, se describe cómo se aplicaron a una investigación sobre la experiencia de profesores universitarios que adelantaban cursos presenciales con el apoyo de plataformas *e-learning* (González, 2009b).

Tabla 1.  
 ¿Cómo seleccionar la muestra y cuántos participantes incluir?

Directrices	¿Cómo aplicar las directrices? (González, 2009b)
<b>¿Quiénes y cuántos deben ser los participantes?</b>	
La muestra refleja experiencias del fenómeno que se está investigando (Marton & Booth, 1997)	Los profesores universitarios incluidos en la muestra habían tenido la experiencia de ejercer la docencia en cursos cuyas clases presenciales eran complementadas con la plataforma <i>e-learning</i> (lo que corresponde a la definición de <i>blended learning</i> , utilizada en el estudio). En el contacto inicial se solicitó información sobre su experiencia y se confirmó al inicio de cada entrevista.
La muestra maximiza la variación (Bowden, 2000a)	La muestra incluyó profesores universitarios de disciplinas tanto “duras” como “blandas” y fue balanceada en términos de sexo, representación de categorías académicas y años de experiencia en docencia.
La muestra incluye un número adecuado de entrevistados (Trigwell, 2000)	Participaron como entrevistados dieciocho profesores universitarios. Este número es adecuado, pues permitió la posibilidad de encontrar variación en las experiencias y, al mismo tiempo, un manejo apropiado de la información recolectada.
<b>¿Cómo recolectar la información?</b>	
Asegurar que las preguntas están relacionadas directamente con el fenómeno investigado (Marton & Booth, 1997)	Las preguntas fueron diseñadas según los elementos de la experiencia de ejercer docencia en cursos <i>blended</i> . Las preguntas tuvieron la intención de explorar la experiencia de los entrevistados en el fenómeno de interés para el estudio.
Permitir flexibilidad al realizar las entrevistas (Marton, 1986)	Aunque se contaba con un conjunto predeterminado de preguntas, incorporado a una pauta, durante las entrevistas se abrió espacio para permitir el flujo natural de la conversación. Esto significó que cada entrevista no siguiera la misma estructura, sino que explorara los temas que los entrevistados instalaban en la conversación. Asimismo, se redirigió a los entrevistados a los tópicos de interés cuando la conversación se salía completamente del foco.
Guiar al entrevistado a un estado de metaconciencia (Marton & Booth, 1997)	Estas tres directrices están relacionadas con el mismo asunto: lograr que el entrevistado muestre su conciencia y reflexione sobre la experiencia. Las directrices fueron señaladas con preguntas de seguimiento para gatillar la reflexión en los entrevistados. Cuando se formularon preguntas como: ¿Podría explicar más?, ¿qué quiere decir con eso?, se trató de no insistir demasiado para no presionar a los entrevistados y se cambió el foco cuando parecía que el entrevistado se estaba sintiendo confuso o sospechaba de la intención del entrevistador.
Utilizar preguntas de seguimiento (Proser, 2000)	
Evitar el uso excesivo de preguntas de seguimiento (Trigwell, 2000)	

Fuente: elaboración propia

*Dilemas alrededor del análisis de los datos:*  
 ¿Cómo se analizan los datos levantados?

Hay aspectos comunes y diferentes en la práctica del análisis fenomenográfico (Åkerlind, 2005d). En el caso de que existan diferencias en la práctica, los investigadores deben tomar varias decisiones para hacer los análisis.

Existe un acuerdo en cuanto a que los investigadores abordan el análisis con una actitud abierta, en la cual no se imponen categorías predeterminadas a los datos y que asumen esta práctica como un proceso iterativo. En investigación fenomenográfica, las categorías emergen de los datos. Para reafirmar este punto, Marton (1986) establece una clara diferencia entre la fenomenografía y otras formas de análisis en las que las categorías son determinadas al inicio. Además, el proceso de análisis debe ser abierto a ajustes que emerjan de la reflexión, la discusión y el desarrollo de nuevas perspectivas. Es importante tener conciencia de que, en algunos casos, habrá investigaciones previas sobre el fenómeno de interés; además, deben estar abiertos a la posibilidad de constituir nuevas categorías o clarificar las existentes (Prosser, 2000). Lo relevante es no imponer a los datos las categorías que pudieran haber surgido con anterioridad, sino compararlas una vez que las propias hayan sido desarrolladas. El segundo elemento común es que el proceso es iterativo y comparativo. Esto implica que el análisis se lleva a cabo en un proceso continuo de clasificación y reordenamiento de los datos. Se buscan elementos comunes y diferentes entre transcripciones y dentro de cada una y se seleccionan y organizan citas de sus transcripciones, para llegar al establecimiento de categorías provisionales que son ajustadas y probadas contra los datos hasta que el sistema completo de significado se establezca y sea posible constituir el espacio de resultados (Åkerlind, 2005a, 2005c).

Åkerlind (2005d) también argumenta que hay variación en la práctica. Esto provoca que los investigadores se cuestionen sobre la cantidad de transcripción utilizada, el énfasis dado a la colaboración, la forma de administrar y trabajar los datos y el modo de constituir el espacio de resultados. En relación con la cantidad de transcripción, los investigadores deben considerar desde pequeñas citas (Marton, 1986), hasta la transcripción completa o de secciones significativas (Prosser, 1994). El primer enfoque ha predominado entre investigadores suecos, mientras el segundo entre investigadores australianos (Åkerlind, 2005d). Con referencia a la colaboración, aunque este tipo de análisis es a menudo empleado por investigadores independientes, algunos remarcan su importancia. La colaboración es vista como un medio para mejorar el desarrollo del espacio de resultados, pues, al involucrar a más personas, se puede contar con distintas perspectivas y compartir y contrastar visiones sobre los datos. Al mismo tiempo que se reconoce la relevancia potencial de la colaboración, Åkerlind (2005c) subraya que una investigación fenomenográfica de calidad puede ser adelantada por investigadores independientes, como se demuestra en tesis doctorales. También existe variación acerca de la manera de trabajar los datos y de administrarlos. Las entrevistas fenomenográficas pueden entregar enormes cantidades de información, lo que dificulta su análisis. Algunas prácticas reportadas incluyen:

1. Enfocarse en el análisis de los aspectos referenciales (el qué) o estructurales (el cómo) del fenómeno.
2. Centrarse en las similitudes o diferencias en y entre las transcripciones, para resolver posibles inconsistencias o desacuerdos entre investigadores que se encuentren en un proyecto en particular.
3. Iniciar el análisis con un paquete de transcripciones y luego, cuando se han generado categorías provisorias, avanzar a incorporar todas las transcripciones.
4. Remover los extractos que parecen irrelevantes, poco útiles o redundantes.

Por último, hay variación en las formas de construir el espacio de resultados. En este caso, el conflicto es hasta qué punto la estructura del espacio de resultados surge desde los datos o refleja el juicio del investigador. Para Åkerlind, esto es solo un asunto de grado, pues el espacio de resultados es construido con el uso de los datos —al emerger de ellos— y con el empleo del juicio interpretativo del investigador (Åkerlind, 2005d). La tabla 2 presenta una síntesis de las directrices reportadas en la literatura sobre cómo realizar un análisis fenomenográfico y cómo estas directrices se aplicaron a un estudio sobre la experiencia de profesores universitarios que complementaron sus cursos presenciales con una plataforma *e-learning* (González, 2009b).

Tabla 2.  
*¿Cómo hacer el análisis?*

Directrices	¿Cómo aplicar las directrices? (González, 2009b)
Mantener una actitud abierta (Marton, 1986)	Las categorías no estaban predeterminadas. Aunque se tenía conciencia de trabajos previos en el área, se asumían como referencia y no como categorías a ser aplicadas en las transcripciones con las que se estaba trabajando.
Abordar el análisis como un proceso iterativo (Marton, 1986)	El análisis se hizo de manera iterativa. Las categorías de descripción iniciales se probaron más de una vez contra los datos hasta que emergió un conjunto estable de categorías de descripción.
Decidir si trabajar con citas acotadas o secciones más grandes de las transcripciones (Åkerlind, 2005d; Prosser, 1994)	Se trabajó con secciones largas de las entrevistas y se extendió el análisis a la transcripción completa cuando fue necesario. Esto permitió un acercamiento más profundo a las descripciones de las experiencias, pues posibilitó ponerlas en contexto.
Elegir qué tipo de colaboración emplear (Åkerlind, 2005d)	Como un proyecto de doctorado, el análisis se hizo de manera independiente; sin embargo, se presentaron resultados preliminares en conferencias y seminarios de investigación para obtener retroalimentación sobre el trabajo que se estaba realizando.
Resolver cómo optimizar el manejo de los datos (Åkerlind, 2005d)	Se trabajó con el conjunto completo de entrevistas, pues representaban un número manejable. Luego, el análisis se enfocó en un elemento cada vez (referencial y estructural).
Disponer cómo construir el espacio de resultados (Åkerlind, 2005d)	El espacio de resultados se construyó con base en la información levantada y en el juicio del investigador.

Fuente: elaboración propia

Los investigadores que se han valido de la fenomenografía como enfoque de investigación cualitativa describen con bastante detalle los pasos seguidos en la construcción del espacio de resultados. Esta es una buena práctica, que contrasta con un buen número de estudios cualitativos que no explicitan los pasos seguidos para llegar a los resultados presentados y pierden credibilidad. Esto cuenta no solo cuando se habla de investigación fenomenográfica, sino al considerar la investigación cualitativa en general. Entregar el máximo posible de información sintetizada sobre las decisiones metodológicas del investigador permite al lector conocer y reconstruir el proceso. De esta manera, lo sitúa en una posición que le permite juzgar la calidad del análisis y su coherencia con el enfoque y los pasos seguidos para conseguir los resultados de la investigación, lo que asegura un apropiado rigor metodológico y credibilidad. En la tabla 3 se muestran dos ejemplos de cómo investigaciones fenomenográficas reflejan los pasos seguidos en los análisis.

Tabla 3.  
Pasos reportados en los análisis

González (2010)	Ellis, Goodyear, Prosser y O'Hara (2006)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las transcripciones de las entrevistas se leyeron varias veces con el objetivo de familiarizarse con el contenido e identificar las secciones relacionadas con el foco del artículo: concepciones de enseñanza que usa <i>e-learning</i>, como aspecto referencial de esta experiencia (Åkerlind, 2005a).</li> <li>2. Luego se hizo una lectura más focalizada. Se buscaron similitudes y diferencias en las secciones relevantes de cada transcripción y entre ellas. Se anotaron y resumieron párrafos ilustrativos (Åkerlind 2005b, c; Bowden, 2000a). En este proceso, se trató de mantener una actitud abierta, sin imponer categorías predeterminadas a los datos; se buscaron elementos comunes que pudieran configurar categorías de descripción (Marton, 1986). Al mismo tiempo, se tenía conciencia de investigaciones previas en situaciones de docencia presencial y, aunque menos extensivas, en docencia mediante <i>e-learning</i>. Lo importante era conocer los estudios previos y no imponer categorías predeterminadas a los datos (Prosser, 2000).</li> <li>3. El análisis generó un conjunto inicial de categorías de descripción, que se fue reduciendo tras revisar si algunas de las categorías representaban lo mismo bajo una denominación diferente (Åkerlind, 2005a; Trigwell, 2000).</li> <li>4. Las entrevistas fueron leídas de nuevo en relación con las categorías de descripción iniciales. El objetivo era ver si representaban de manera más o menos exacta las experiencias descritas por los profesores. Esto llevó a un proceso iterativo en el cual las categorías fueron probadas más de una vez contra los datos hasta que el sistema de significado se estabilizó (Marton, 1986).</li> <li>5. Para construir el espacio de resultados final, se siguieron los criterios de Marton y Booth (1997): distinción, jerarquía y parsimonia. Esto implicó que cada categoría de descripción incluida en el espacio de resultados reflejara algo muy distintivo sobre el fenómeno, que era posible organizar las categorías en una jerarquía donde las menos complejas o completas estaban incluidas en las más complejas o completas y que un número pequeño de categorías representaba la variación en la experiencia del fenómeno investigado.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada uno de los investigadores leyó las diecinueve transcripciones de la pregunta 1 (¿qué aprendiste en tu curso a través de las discusiones?), para adquirir una idea sobre la profundidad y la amplitud de la variación en las respuestas.</li> <li>2. Esta permitió subrayar respuestas iluminadoras, que revelaban variación en las ideas sobre aprender mediante discusiones. Estas respuestas constituyeron la base de las categorías que se estaban empezando a desarrollar, para dar cuenta de las formas cualitativamente diferentes de experimentar las discusiones (Marton &amp; Booth, 1997).</li> <li>3. Las transcripciones de la pregunta 1 se leyeron en más de una ocasión, lo que posibilitó una comprensión más profunda de los datos. Como Marton y Booth (1997) indican, el investigador no puede estar simultáneamente consciente de todos los aspectos de los datos ni puede percibir cada elemento con la misma profundidad.</li> <li>4. Las categorías emergentes que aparecían en las respuestas de los estudiantes sugerían relaciones lógicas, algunas de las cuales se traslapaban con otras en el espacio de resultados que se estaba construyendo.</li> <li>5. Todas las transcripciones de la pregunta 1 se leyeron en relación con las categorías emergentes.</li> <li>6. Las transcripciones más iluminadoras se discutieron dentro del equipo de investigación. Esto llevó a un trabajo significativo que ayudó a mejorar su comunicabilidad.</li> <li>7. Algunos cambios se ocasionaron por la reclasificación de algunas de las respuestas. Tanto la versión final de las categorías de descripción como la recategorización de los extractos fueron acordadas entre los investigadores.</li> <li>8. Estas categorías se convirtieron en el espacio de resultados final. Se seleccionaron extractos de las respuestas de los entrevistados que mejor representaran las categorías para ilustrarlas. Las categorías se organizaron mediante la taxonomía SOLO (Biggs, 1999) como una forma de estructurar la jerarquía. Así, se situaron de una manera relacional, por medio de la descripción de la variación en las experiencias desde las más simples a las más complejas (el mismo proceso se repitió para las preguntas 2 y 3).</li> </ol>

Fuente: elaboración propia

#### *Ejemplos de resultados de estudios fenomenográficos*

En esta sección se muestra el tipo de resultados de la investigación fenomenográfica y su uso, para lo cual se presentan artículos que lo ejemplifican (González, 2010; Ellis et al, 2006).

La tabla 4 enseña el espacio de resultados del estudio de González (2010) sobre uso de plataformas *e-learning* por parte de profesores universitarios. Este estudio encontró cuatro categorías de descripción: a) *e-learning* como medio para proveer información; b) *e-learning* como medio para comunicación en línea ocasional; c) *e-learning* como medio para trabajar con los estudiantes en discusiones en línea, y d) *e-learning* como medio para apoyar tareas de construcción de conocimiento.

Tabla 4.

Aspectos referenciales y estructurales de las concepciones de enseñanza con uso de e-learning

	Referencial (qué)	Estructural (cómo)		
		Perspectiva de información	Perspectiva de comunicación	Perspectiva de colaboración
Concepciones menos inclusivas y complejas	(A) Proveer información	Categoría A		
	(B) Como en (A) y para comunicación en línea ocasional		Categoría B	
Concepciones más inclusivas y complejas	(C) Como en (B) y para trabajar con los estudiantes en discusiones en línea		Categoría C	
	(D) Como en (C) y para apoyar tareas de construcción de conocimiento			Categoría D

Fuente: González (2010)

La tabla 5 exhibe el espacio de resultados del estudio de Ellis y otros autores (2006) sobre participación en discusiones académicas por parte de estudiantes universitarios de Trabajo Social. Cuatro categorías de descripción fueron encontradas: a) las discusiones como una forma de desafiar ideas y creencias para llegar a un entendimiento más completo; b) las discusiones como una forma de desafiar y mejorar las ideas propias; c) las discusiones como una forma de recolectar ideas, y d) las discusiones como una forma de chequear si las ideas propias son correctas.

Tabla 5.

Aspectos referenciales y estructurales de las concepciones de aprender mediante discusiones

	Referencial (qué)	Estructural (cómo)	
		Cohesionadas	Fragmentadas
(1) Como en (2) y llegar a una comprensión más holística		Categoría A	
(2) Como en (3) y desafiar y mejorar las ideas propias		Categoría B	
(3) Como en (4) y recolectar ideas			Categoría C
(4) Chequear ideas			Categoría D

Fuente: Ellis y otros autores (2006)

La forma de presentación de resultados verifica el objetivo del análisis fenomenográfico. Se genera un espacio de resultados que muestra la variación en las formas de experimentar un fenómeno, desde categorías menos complejas o fragmentadas a categorías más complejas o cohesionadas. Esta forma en que la fenomenografía presenta sus resultados posibilita que estos sean usados para desarrollo (Bowden & Green, 2005), es decir, para generar acciones concretas con el fin de que los potenciales usuarios de la investigación, profesores o estudiantes sean apoyados en el avance desde ideas menos complejas o fragmentadas hacia ideas más complejas o cohesionadas. Por ejemplo, el estudio de González (2010) propone que se trabaje de manera directa con los profesores para llevarlos a reflexionar

sobre sus ideas actuales acerca del *e-learning* y avanzar, donde sea necesario, hacia acciones más potentes. En Reino Unido (LSE y Universidad de Birmingham) se han llevado a cabo programas concretos de desarrollo académico mediante este método. Por otro lado, Ellis y otros autores (2006) sugieren explicitar a los estudiantes los beneficios de abordar las discusiones de manera más cohesionada en cursos en los que se planteen debates como parte del trabajo académico y de la evaluación. Para estos autores, aquellos estudiantes que ven las discusiones como un modo de desafiar sus propias ideas y generar una comprensión más holística sobre un tema particular son quienes obtienen mejores resultados académicos.

La relación entre el espacio de resultados y la posibilidad de ayudar a estudiantes y profesores a pensar y actuar en formas de mayor productividad para su trabajo académico justifica la investigación fenomenográfica. Empleado de esta manera, este enfoque tiene un enorme potencial para el mejoramiento del aprendizaje y la docencia.

## Conclusión

En este artículo se presentaron las principales características del enfoque fenomenográfico y se describió cómo se lleva a cabo la investigación en esta área, con énfasis en los dilemas que enfrentan los investigadores en cada paso del proceso de indagación.

La fenomenografía es un enfoque de investigación cualitativa que tiene como objetivo descubrir las formas cualitativamente diferentes en las cuales las personas experimentan, comprenden o conciben fenómenos. Para indagar en la experiencia, suele recurrir a las entrevistas como medio de levantamiento de información, aunque también se utilizan cuestionarios abiertos y productos de los estudiantes. Al hacer un análisis fenomenográfico, se busca descubrir la variación en las experiencias, representada en categorías de descripción que constituyen un espacio de resultados. El espacio de resultados constituye una comprensión creciente del fenómeno, es decir, las categorías de descripción varían desde una comprensión menos completa hacia una comprensión más compleja. La relación entre las formas cualitativamente diferentes de experimentar es jerárquica. Esta característica de la fenomenografía se acomoda bastante bien a los contextos educacionales: conocer qué saben los estudiantes sobre un tema particular o cómo abordan sus estudios es una ayuda fundamental para que los aprendices logren formas más completas de comprensión.

En cuanto a la práctica de la investigación fenomenográfica, hay elementos comunes y diferentes entre los investigadores, así como conflictos que deben enfrentar. Respecto a quiénes y cuántos deben participar, hay consenso en que las personas deben haber experimentado el fenómeno en cuestión y que se deben construir muestras intencionadas que maximicen la variación. También hay relativo acuerdo sobre cómo recolectar información: tiene que recurrir a entrevistas abiertas y formular preguntas de seguimiento para profundizar en la experiencia de los entrevistados, aunque se ha sugerido usar este tipo de preguntas con precaución para no confundir a los participantes. Acerca de los análisis, hay aprobación en cuanto a mantener una actitud abierta, sin imponer categorías a los datos y a que se trata de un proceso iterativo de construcción de categorías de descripción. También hay distintas prácticas que presentan conflictos al investigador: 1) cantidad de transcripción utilizada; 2) énfasis dado a la colaboración; 3) cómo trabajar los datos, y 4) cómo constituir el espacio de resultados. Frente a cada uno de estos, el investigador debe tomar una decisión justificada. Por último, se destacó el potencial de la fenomenografía

para mejorar procesos de aprendizaje y docencia: al conocer el espacio de resultados asociado con un fenómeno particular, se está en condiciones de apoyar sistemáticamente a profesores y estudiantes a pensar y actuar de formas más beneficiosas para sus procesos académicos.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado gracias al proyecto Fondecyt 1130982.

## Sobre el autor

**Carlos González-Ugalde** es profesor asociado de la Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus investigaciones han sido financiadas por Conicyt, el Consejo Nacional de Educación, el Ministerio de Educación y Australian Learning and Teaching Council. Ha publicado en el área de docencia y aprendizaje, *e-learning* y vínculo docencia-investigación.

## Referencias

- Åkerlind, G. (2005a). Appendix B: Interim Stages of the Analysis of Ways of Experiencing Being a University Researcher. En Bowden, J. A., & Green, P. (eds.). *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Åkerlind, G. (2005b). Learning about Phenomenography: Interviewing, Data Analysis and the Qualitative Research Paradigm. En Bowden, J. A., & Green, P. (eds.). *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Åkerlind, G. (2005c). Phenomenographic Methods: A Case Illustration. En Bowden, J. A., & Green, P. (eds.). *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Åkerlind, G. (2005d). Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 321-334.
- Åkerlind, G. (2007). Constraints on Academics' Potential for Developing as a Teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Åkerlind, G. (2008). A Phenomenographic Approach to Developing Academics' Understanding of the Nature of Teaching and Learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644.
- Ashwin, P. (2005). Variation in Students' Experiences of the "Oxford tutorial". *Higher Education*, 50(4), 631-644.
- Bolse, K., Thylén, I., & Stromberg, A. (2013). Healthcare Professionals' Experiences of Delivering Care to Patients with an Implantable Cardioverter Defibrillator. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 12(4), 346-352.
- Bowden, J. (2000a). Experience of Phenomenographic Research: A Personal Account. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Bowden, J. (2000b). Preface. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Bowden, J., & Green, P. (eds.). (2005). *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Brostrom, A., Johansson, P., Stromberg, A., Albers, J., Martensson, J., & Svanborg, E. (2007). Obstructive Sleep Apnoea Syndrome. Patients'

- Perceptions of their Sleep and its Effects on their Life Situation. *Journal of Advanced Nursing*, 57(3), 318-327.
- Dahlgren, L. O., & Marton, F. (1978). Students' Conceptions of Subject Matter: An Aspect of Learning and Teaching in Higher-Education. *Studies in Higher Education*, 3(1), 25-35.
- Dall'Alba, G. (2000). Reflections on Some Faces of Phenomenography. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Duarte, A. (2007). Conceptions of Learning and Approaches to Learning in Portuguese Students. *Higher Education*, 54(6), 781-794.
- Dunkin, R. (2000). Using Phenomenography to Study Organisational Change. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Ellis, R., Goodyear, P., Bliuc, A., & Ellis, M. (2011). High School Students' Experiences of Learning through Research on the Internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(6), 503-515.
- Ellis, R., Goodyear, P., Brilliant, M., & Prosser, M. (2008). Student Experiences of Problem-Based Learning in Pharmacy: Conceptions of Learning, Approaches to Learning and the Integration of Face-to-Face and On-Line Activities. *Advances in Health Sciences Education*, 13(5), 675-692.
- Ellis, R., Goodyear, P., Prosser, M., & O'Hara, A. (2006). How and what University Students Learn through Online and Face-to-Face Discussion: Conceptions, Intentions and Approaches. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 244-256.
- Entwistle, N., & Hounsell, D. (1979). Student Learning in its Natural Setting. *Higher Education*, 8(4), 359-363.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1982). *Understanding Student Learning*. Londres: Helm.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to Learning, Evaluations of Teaching, and Preferences for Contrasting Academic Environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
- González, C. (2009a). Conceptions of, and Approaches to, Teaching Online: A Study of Lecturers Teaching Postgraduate Distance Courses. *Higher Education*, 57(3), 299-314.
- González, C. (2009b). *University Teachers' Experiences of Teaching in Blended Learning Environments*. (Tesis doctoral inédita). The University of Sydney, Sydney, Australia.
- González, C. (2010). What do University Teachers Think eLearning is Good for in their Teaching? *Studies in Higher Education*, 35(1), 61-78.
- González, C. (2012). The Relationship between Approaches to Teaching, Approaches to e-Teaching and Perceptions of the Teaching Situation in Relation to e-Learning among Higher Education Teachers. *Instructional Science*, 40(6), 975-998.
- Harris, L. R. (2011). Phenomenographic Perspectives on the Structure of Conceptions: The Origins, Purposes, Strengths, and Limitations of the What/How and Referential/Structural Frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109-124.
- Hasselgren, B., & Marton, F. (1982). Qualitative Changes in Conceptions of the World around Us as an Educational Outcome. Preschool Student-Teachers Way of Apprehending Children at Play. *Australian Journal of Education*, 26(3), 227-246.
- Kilinc, A., & Aydin, A. (2013). Turkish Student Science Teachers' Conceptions of Sustainable Development: A Phenomenography. *International Journal of Science Education*, 35(5), 731-752.



- Laurillard, D. (1979). The Processes of Student Learning. *Higher Education*, 8(4), 395-409.
- Lindberg, N., & Berglund, A. L. (2014). Mothers' Experiences of Feeding Babies Born with Cleft Lip and Palate. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 28(1), 66-73.
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (2000). The Structure of Awareness. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Marton, F. (2007). Towards a Pedagogical Theory of Learning. En Entwistle, N., & Tomlinson, P. (eds.). *Student Learning and University Teaching*. Leicester: British Psychological Society.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Pang, M. F. (2006). On Some Necessary Conditions of Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335-348.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). Qualitative Differences in Learning. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Trigwell, K. (2000). Variatio Est Mater Studiorum. *Higher Education Research & Development*, 19(3), 381-395.
- Marton, F., & Tsui, A. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Londres: Routledge.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. J. (eds.). (1984). *The Experience of Learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Minasian-Batmanian, L. C., Lingard, J., & Prosser, M. (2006). Variation in Student Reflections on their Conceptions of and Approaches to Learning Biochemistry in a First-Year Health Sciences' Service Subject. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1887-1904.
- Paakkari, L., Tynjala, P., & Kannas, L. (2010). Student Teachers' Ways of Experiencing the Teaching of Health Education. *Studies in Higher Education*, 35(8), 905-920.
- Pang, M. F., & Ling, L. M. (2012). Learning Study: Helping Teachers to Use Theory, Develop Professionally, and Produce New Knowledge to Be Shared. *Instructional Science*, 40(3), 589-606.
- Prosser, M. (1994). Some Experiences of Using Phenomenographic Research Methodology in the Context of Teaching and Learning. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenographic Research: Variations in Method*. Melbourne: RMIT: EQARD.
- Prosser, M. (2000). Using Phenomenographic Research Methodology in the Context of Research in Teaching and Learning. En Bowden, J. A., & Green, P. (eds.). *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Prosser, M., & Millar, R. (1989). The "How" and "Why" of Learning Physics. *European Journal of Psychology of Education*, IV(4), 513-528.
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231.

- Ramsden, P. (1979). Student Learning and Perceptions of the Academic Environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Ramsden, P. (1988). *Improving Learning: New Perspectives*. Londres: Kogan Page.
- Ramsden, P., & Entwistle, A. (1981). Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383.
- Renstrom, L., Andersson, B., & Marton, F. (1990). Students Conceptions of Matter. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 555-569.
- Schroder, A., Ahlstrom, G., & Larsson, B. W. (2006). Patients' Perceptions of the Concept of the Quality of Care in the Psychiatric Setting: A Phenomenographic Study. *Journal of Clinical Nursing*, 15(1), 93-102.
- Stein, S. J., Shephard, K., & Harris, I. (2011). Conceptions of e-Learning and Professional Development for e-Learning Held by Tertiary Educators in New Zealand. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 145-165.
- Trigwell, K. (2000). A Phenomenographic Interview on Phenomenography. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Trigwell, K. (2006). Phenomenography: An Approach to Research into Geography Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 367-372.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2009). Using Phenomenography to Understand the Research-Teaching Nexus. *Education as Change*, 13(2), 325-338.
- Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. (2010). University Students' and Teachers' Conceptions of Teaching and Learning in the Biosciences. *Instructional Science*, 38(4), 355-370.
- Wood, K. (2006). Changing as a Person: The Experience of Learning to Research in the Social Sciences. *Higher Education Research and Development*, 25(1), 53 - 66.
- Wright, A., Murray, J. P., & Geale, P. (2007). A Phenomenographic Study of what it Means to Supervise Doctoral Students. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 458-474.