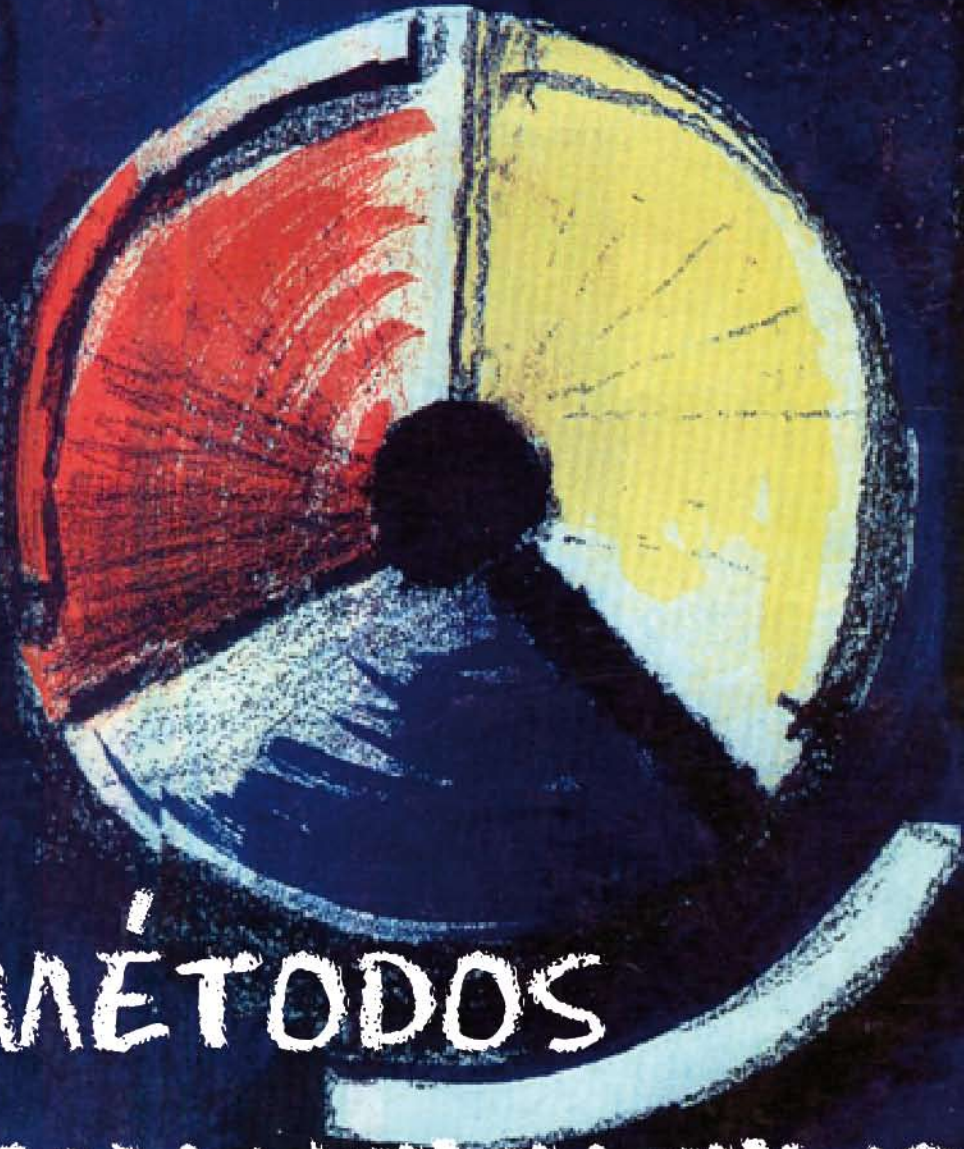


# MAESTRÍA EN educación

ANTOLOGÍA



MÉTODOS  
CUANTITATIVOS  
APLICADOS 2

Las lecturas que se presentan en esta Antología son transcripciones de los originales y se reproducen sólo con propósitos educativos y sin carácter de lucro, conforme a los artículos 10 y 18, inciso D, de la *Ley Federal de Derechos de Autor*.

Derechos reservados © 2009  
Centro de Investigación y Docencia.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA**

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MÉTODOS CUANTITATIVOS  
APLICADOS 2**

**ANTOLOGÍA**

**CHIHUAHUA**

**Febrero, 2008**

## ÍNDICE

## UNIDAD I LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

I	Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. <i>Ángel I. Pérez Gómez</i>	7
II	Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza <i>Frederick Erickson</i>	27
III	Metodología Cualitativa <i>Rafael Bisquerra</i>	34

## UNIDAD II EL PROTOCOLO

IV	Proceso y fases de la investigación cualitativa <i>Gregorio Rodríguez Gómez</i>	59
V	Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo <i>María Bertely Busquets</i>	76
VI	Las preguntas de la investigación <i>Robert E. Stake</i>	90

## UNIDAD III LOS MÉTODOS

VII	Del dato a la teoría, por los estudios de caso <i>Susana García Salord</i>	102
VIII	Las funciones del investigador de casos <i>Robert E. Stake</i>	114
IX	Lo histórico y cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos <i>Beatriz Calvo</i>	133
X	Sobre el trabajo de campo etnográfico <i>Elsie Rockwell</i>	148
XI	La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿qué indica su propia voz? <i>Gary Anderson L. Y Herr Kathryn</i>	157
XII	El análisis y el problema teórico de los relatos de vida <i>Patricia Medina Melgarejo</i>	167
XIII	La observación como indagación y método <i>Carolyn M. Evertson y Judith L. Green</i>	174
XIV	Apuntes sistematizados del curso de metodología de la investigación. (Diario de campo) <i>Martha Olivia Cano Medrano</i>	188
XV	La entrevista en profundidad <i>S.J. Taylor/R.. Bogdan</i>	194

J. Gimeno Sacristán. A. I. Pérez Gómez.  
"Comprender y transformar la enseñanza."  
Ediciones Morata. España. 1996. Quinta  
Edición. Pp115-136

## COMPRENDER LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA. MODELOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Por Ángel I. Pérez Gómez.

---

### 5.1. La complejidad y singularidad de los fenómenos educativos

El problema de la investigación en ciencias sociales en general y en educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza.

Sin embargo, el modelo de ciencia y de investigación científica que se ha impuesto históricamente y en el que hemos sido educados y socializados en la vida académica hasta nuestros días, es el modelo positivista que triunfó en el desarrollo de las ciencias naturales y en sus espectaculares progresos en las aplicaciones tecnológicas. De esta forma, se ha impuesto como único modelo de concepción científica, adquiriendo el monopolio de científicidad. Por esta razón, de experiencia y de prestigio, cuando el conocimiento en ciencias sociales pretende superar el estadio de pura especulación filosófica o de saber de opinión, se adhiere al modelo positivista como única garantía de rigor eficiencia.

No obstante, y reconociendo el valor histórico de provocar la superación del oscurantismo anterior, tal pretensión se manifiesta como una empresa estéril. Las características de los fenómenos sociales y de los educativos en particular, desbordan las rígidas limitaciones de las exigencias del modelo experimental de investigación, que se apoya en cuatro pretensiones fundamentales:

- La media de lo observable.
- El fraccionamiento de la realidad en variables aislables, definidas operativamente para que sus correlatos empíricos se puedan medir.
- El control experimental o estadístico de las variables, de modo que se pueda manipular la variable independiente, neutralizar las variables intervinientes y medir los efectos en la variable dependiente.
- La predicción del comportamiento futuro y el control tecnológico de los fenómenos estudiados.

Por otra parte, los fenómenos sociales en general y los educativos en particular, como hemos visto en los capítulos precedentes, manifiestan dos características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales:

- El carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional.
- La dimensión semiótica de tales fenómenos. La relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el significante observable y el significado latente, de todo fenómeno social o educativo.

Se requiere, por tanto, un modelo metodológico de investigación que contemple las peculiaridades de los fenómenos objeto de estudio. La naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa.

Es evidente que toda investigación se realiza desde una plataforma o matriz conceptual, un paradigma (KUHN, 1975), que define las características del objeto de investigación, el tipo de problemas que plantear y resolver, la propia esencia de los procesos de investigación, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados y los criterios de validación y legitimación del conocimiento producido.

La relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica. Por una parte, el concepto, siempre provisional, que se tiene de la realidad estudiada determina la elección de los procedimientos de investigación. Por otra, la utilización de unas estrategias metodológicas conduce a un tipo de conocimiento de la realidad estudiada, y a medida que lo incrementamos, vamos exigiendo y depurando los procedimientos de investigación y, como consecuencia, incrementando y depurando también el conocimiento de la realidad. Así pues, el análisis de la pertinencia de los métodos de investigación educativa se desarrolla a la vez que el análisis y debate del concepto que vamos elaborando sobre los fenómenos educativos.

Como hemos planteado ya en los capítulos precedentes, el objeto central de la práctica educativa en la escuela debe ser provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones, ofreciéndoles como instrumentos o herramientas de trabajo, los esquemas conceptuales que ha ido creando la humanidad y que se alojan en las diferentes formas de creación cultural. Por tanto, más allá del mero rendimiento académico del alumno/a, estimado a través de pruebas objetivas, el objeto de investigación es un complejo sistema de comunicación, que tiene lugar en un espacio institucional determinado, donde se intercambian, espontánea e intencionalmente, redes de significados que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema.

Así pues, los procedimientos de estudio e investigación tienen que ser de tal naturaleza que puedan indagar la producción e intercambio de significados, sean cuales fueren sus medios o vehículos de transmisión e intercambio en la compleja vida de la clase. Los indicadores extremos y observables de los acontecimientos en el aula, no pueden tratarse como unidades uniformes que sean susceptibles de suma y resta. Será necesario utilizar procedimientos que nos permitan llegar a

comprender el significado de tales indicadores situándolos en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que los condiciona.

## 5.2 La intencionalidad educativa de la investigación

Existe un segundo aspecto que caracteriza y condiciona sustancialmente la investigación educativa y es la intencionalidad con que se emprende un proceso de investigación.

A diferencia de lo que normalmente ocurre en el ámbito de las ciencias naturales, el objetivo de la investigación educativa no puede reducirse a la producción de conocimiento para incrementar el cuerpo teórico del saber pedagógico. La didáctica es una disciplina práctica que se propone provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar del alumno/a en la escuela. El conocimiento que se extrae en la investigación educativa de cualquier aula, es necesariamente, en parte, transferible a otras realidades y, en parte, situacional, específico y singular. Por ello, el objetivo de la investigación educativa no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación será siempre limitada y mediada, sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos. El conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes, de los profesores/as y de los alumnos/as. No es básicamente en conocimiento que pueda materializarse en artefactos, en instrumentos o materiales válidos de forma universal, independientes del contexto, del investigador y del práctico.

Así pues, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica. La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, ya que impide o dificulta el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción para desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo, comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica. Si se utiliza el calificativo de educativa es, como afirma ELLIOTT (1990b), porque pretende ser una investigación no sólo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica. Es decir, que el mismo proceso de investigación se convierta en proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula conforma a los valores que se consideran educativos.

De este modo, la investigación educativa se propone salvar el vacío entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, formando y transformando el conocimiento y la acción de quienes participan en la relación educativa, experimentando al mismo tiempo que investigando o reflexionando sobre la práctica. Así pues, el conocimiento que se pretende elaborar en este modelo de investigación se encuentra incorporando al pensamiento y la acción de los que intervienen en la práctica, lo cual determina el origen de los problemas, la forma de estudiarlos y la manera de ofrecer la información.

Si analizamos la escasa utilidad e influencia que ha tenido la investigación didáctica en la práctica educativa, así como el rechazo y desprecio que los maestros/as han manifestado tradicionalmente hacia las ofertas "teóricas", tendremos que convenir en que, tanto por la temática, como por la forma de producir y presentar el conocimiento pedagógico y por la relación de dependencia y subordinación que se ha establecido entre el investigador externo y el práctico docente, la

investigación en este campo ha sido escasamente educativa y, por tanto, ha merecido bien poco la pena.

Para satisfacer esta finalidad, la investigación educativa deberá realizarse respetando en el diseño, proceso y resultados los principios que le confieren el carácter de educativa. ¿Qué supuestos, procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación son los más adecuados para garantizar la utilidad práctica, el carácter transformador del conocimiento?

### 5.3 Supuestos básicos de la investigación educativa desde la perspectiva interpretativa

Las deficiencias sentidas por las personas que investigan y por los profesores/as en la producción de conocimiento válido para la práctica educativa dentro del modelo de investigación positivista han provocado el surgimiento y desarrollo de un modelo alternativo, que bajo diferentes denominaciones: cualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo (GUBA, 1983; ERICKSON, 1989) se preocupa fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen. Cabría establecer claros matices diferenciales entre distintos autores y enfoques dentro de este concepto paraguas. No obstante, para el propósito del presente libro, lo importante es captar los principios y supuestos básicos y fundamentales en que convergen los distintos enfoques, como alternativa clara y definida respecto a las posiciones definidas y desarrolladas por el modelo positivista.

Analizaremos a continuación estos supuestos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos, sobre los que se asienta la práctica de la investigación en el modelo interpretativo, estableciendo las comparaciones oportunas con los planteamientos y supuestos en que se apoya la investigación positivista en ciencias sociales y educación.

#### 5.3.1. *El concepto de realidad*

Puede considerarse el concepto de realidad social como el supuesto ontológico clave para entender las posiciones restantes sobre la naturaleza del conocimiento y sus formas de producción.

A diferencia del enfoque positivista, que defiende una concepción relativamente estática de la realidad social a imagen y semejanza de la realidad física, en el enfoque interpretativo se considera que la realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural. El mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo.

Por una parte, la vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. Las complejas así como cambiantes relaciones condicionadas, de conflicto o colaboración, entre los individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social. Así pues, los modos de pensamiento y comportamiento individual o colectivo, así como las normas de convivencia, las costumbres y las instituciones sociales, son el producto histórico de un conjunto de circunstancias que los hombres construyen de forma condicionada, es decir, que las elaboran activamente tanto como pasivamente las padecen.

Por tanto, si la realidad social es una creación histórica, relativa y contingente, del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir o destruir. Es una realidad en sí misma inacabada,



en continuo proceso de creación y cambio. Por ello, no puede concederse el carácter de realidad sólo a las manifestaciones actuales de los esquemas sociales dominantes, a las costumbres, normas, leyes, instituciones e ideas hegemónicas. Las fuerzas, ideas y comportamientos marginales, así como las posibilidades aún no exploradas de establecer otros modos de relaciones sociales son también elementos, más o menos silenciados, de la realidad. ¿A qué hemos de conceder mayor carácter real, a las realidades actuales, ya consolidadas o a las posibilidades latentes que diferentes grupos pugnan por establecer; a las formaciones sociales ya construidas o a las ideas de transformación de las mismas, que se desarrollan y utilizan para que emerjan nuevos modos de ser y vivir?

Por otra parte, en el ámbito social, tan importantes son las representaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos. O mejor, hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos. Tan importantes son las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en el mismo. Así, cualquier fenómeno que ocurre en el aula tiene una dimensión objetiva, el conjunto de manifestaciones observables y una dimensión subjetiva, el significado que tiene para los que lo viven.

No existe pues una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades que se complementan mutuamente. Desde cada una de éstas se ofrecen perspectivas diferentes, matizadas en forma singular por cada sujeto o grupo. Los individuos son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven.

Así pues, para comprender la complejidad real de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas. La complejidad de la investigación educativa reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian. Los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las peculiaridades de su desarrollo, solamente pueden comprenderse si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad física y social a lo largo de su singular biografía. Para esta perspectiva, el hombre es un animal suspendido en redes de significados que, en gran medida, él mismo ha contribuido a tejer.

### ***5.3.2. Las relaciones sujeto – objeto, investigador – realidad***

El enfoque positivista parte de una presunción básica: la posibilidad y necesidad de que el investigador no afecte a la realidad investigada ni que el fenómeno estudiado afecte al investigador. Si existe una realidad objetiva en el mundo social como en el mundo físico, el progreso de la ciencia requiere el distanciamiento metodológico e instrumental entre el que investiga y el objeto de estudio, de modo que puede preservarse la objetividad, evitando la contaminación tanto de los datos como del propio investigador. Ello requiere tomar las precauciones metodológicas necesarias y la elaboración de instrumentos no contaminados culturalmente, de manera que los datos reflejen la realidad de un modo objetivo y el investigador pueda permanecer neutral.

Para el enfoque interpretativo, todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación, pues reacciona ante el que investiga

o ante la misma situación experimental. De manera similar, el experimentador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que comparte. Si el influjo de interacción existe de cualquier manera, siendo prácticamente imposible neutralizarlo sin poner en riesgo el propio proceso de investigación, lo correcto es reconocerlo, comprender su alcance y sus consecuencias.

Por otra parte, si queremos pasar del mundo operacional, de las manifestaciones observables de los fenómenos, al mundo de las representaciones subjetivas para comprender el sentido que tales acontecimientos tienen para las personas que los viven en una situación concreta, será necesario penetrar más allá de lo que permite un instrumento objetivo de aplicación distante. Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas.

Así pues, para el enfoque interpretativo, la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados. Por ello, el proceso de investigación exigirá la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural donde se producen los fenómenos cuyo sentido queremos comprender, así como la utilización de métodos e instrumentos de análisis y comprensión que buceen más allá de las manifestaciones observables y que posean la flexibilidad requerida para acomodarse a las exigencias de un contexto cambiante.

### *5.3.3. Objetivos de la investigación*

En el enfoque positivista, el objetivo prioritario de toda investigación en educación, de modo similar a como ha ocurrido en el mundo físico, es la producción de conocimiento nomotético, la producción de leyes, generalizaciones abstractas de verdad duradera independientes del contexto y, por tanto, universalmente válidas y transferibles en el espacio y en el tiempo.

Para ello, se propone estudiar los fenómenos identificando los aspectos comunes, las similitudes y los procesos convergentes, las propiedades de los fenómenos que se repiten en diferentes situaciones y contextos, de modo que de ellas puedan derivarse generalizaciones transferibles.

La producción de conocimientos nomotético, generalizable de contexto a contexto, satisface la pretensión de predicción y control, clave del enfoque positivista. Siguiendo el modelo de las ciencias físicas, la producción de leyes permite la predicción del comportamiento futuro de los fenómenos, su manipulación y su control tecnológico. Si conocemos la relación estable que existe entre dos variables de un fenómeno y queremos producir un tipo de comportamiento deseado en una de ellas, sólo tenemos que manipular la otra en el grado requerido por aquella relación estable.

En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto consideran que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto. Al mismo tiempo, conviene recordar la idea de CRONBACH (1975) de que la validez de las generalizaciones decae con el tiempo de modo que éstas pasan a ser más historia que ciencia. Las generalizaciones en ciencias

sociales son siempre provisionales y probabilísticas, restringidas a un espacio y a un tiempo determinados y, en todo caso, interpretables de manera específica en cada contexto singular.

Los fenómenos sociales y educativos existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interactúan en la sociedad o en el aula, y no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos. Aunque en los fenómenos educativos podamos encontrar pautas comunes, elementos convergentes, aspectos que se repiten..., las generalizaciones que se extraigan de su comprensión no pueden aplicarse mecánicamente ni al conocimiento ni a la predicción y control de otras realidades educativas, otras aulas u otras experiencias, puesto que el significado de aquéllas es en parte situacional y se especificará ahora de manera distinta, propia y particular de este grupo social de estudiantes, docentes, padres, en este barrio y centro concretos. La perspectiva interpretativa no niega, por tanto, la existencia de aspectos comunes, la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la convivencia de establecer categorías a partir de los atributos definitorios de personas, grupos, o comportamientos. Lo que rechaza la perspectiva interpretativa es que tales patrones o categorías constituyen toda la realidad, e incluso que cualquier realidad social pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. Las realidades sociales e individuales siempre presentan matices diferenciales, aspectos específicos que singularizan las situaciones, acontecimientos o comportamientos, de modo que la comprensión de su identidad exige la atención tanto a los aspectos comunes como a los matices singulares que especifican cualquier categoría. Del mismo modo, en el aula siempre existen matices singulares que connotan los acontecimientos y fenómenos, recubriendo las dimensiones comunes.

Por otra parte, la predicción y control tecnológicos del comportamiento futuro de los individuos, o grupos de clase, no conllevan valores éticamente defendibles, por cuanto supondrían la restricción de las capacidades individuales y colectivas de autonomía y de elección de alternativas en el desarrollo. En su expresión más extrema, el objetivo de predecir y controlar científica y tecnológicamente el comportamiento humano, niega de raíz la posibilidad de la libertad. Por el contrario, el objetivo de comprender los significados de los acontecimientos y fenómenos sociales y la convicción de que éstos son siempre, en parte, subjetivos, singulares y mediatizados por el contexto, no concede al conocimiento un carácter de restricción y manipulación del comportamiento futuro, sino un valor instrumental, de apoyo intelectual en el análisis de la realidad y en la deliberación, para adoptar decisiones prácticas, cada vez más coherentes y razonables.

En consecuencia, la investigación interpretativa, que se propone la comprensión de los significados en el ámbito de la realidad natural de interacciones sociales no podrá reducir su estudio a la identificación de pautas o patrones comunes de comportamiento, transferibles de contexto a contexto, sino que se preocupará, al mismo tiempo, por la comprensión de los aspectos singulares, anómalos, imprevistos, diferenciadores. Estos aspectos no sólo ofrecen la oportunidad de conocer la nueva realidad, la riqueza de la diversidad y la diferencia individual y grupal, el comportamiento de los individuos y grupos ante los acontecimientos insólitos, sino que son en sí mismos indispensables para comprender el sentido de la realidad estudiada, que se identifica precisamente por los matices singulares y diferenciales. Sin el conocimiento de lo singular se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana.

En educación es más importante si cabe esta consideración, por cuanto que el objetivo de toda práctica educativa, provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar del alumno/a, no puede

entenderse ni desarrollarse sin el respeto a la diversidad, a las diferencias individuales que determinan el sentido, el ritmo y la calidad de cada uno de los procesos de aprendizaje y desarrollo. La reconstrucción del pensamiento y de la acción de cada alumno/a exige la actividad individual en el contexto de las interacciones en el aula. Por tanto, el conocimiento que se requiere para orientar dicho proceso singular se genera, en parte, al hilo del propio proceso irrepetible de reconstrucción.

#### *5.3.4. Estrategias de investigación*

La investigación desarrollada dentro del enfoque positivista pretende seguir como ideal el conocido modelo hipotético-deductivo de razonamiento, que plantea los siguientes pasos: teorías proposiciones y conceptos, hipótesis, definiciones operacionales de variables, diseños específicos de las relaciones entre variables definidas operacionalmente, manipulando o neutralizando las variables correspondientes, recogida de datos empíricos, comprobación de hipótesis, generalización e inferencia (puede consultarse al respecto WSLACE, 1976).

Siguiendo este modelo, los diseños de investigación, ya sean experimentales, difícilmente realizables en educación, o cuasi experimentales, los más frecuentes, exigen la restricción inicial de las variables que se estudian así como de la variedad y amplitud de resultados. Para que no se produzcan confusiones en las variables y puedan neutralizarse los influjos de las variables intervinientes no deseadas, el diseño de investigación debe ser estable y predeterminado de antemano. Sólo con un control riguroso durante todo el proceso y el seguimiento fiel del diseño inicial, se podrá intentar establecer relaciones entre la o las variables independientes y la o las variables dependientes.

El enfoque interpretativo prefiere seguir como estrategia de investigación una lógica mixta, inductivo – deductiva, de modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos. El propósito no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo.

Dentro de este estrategia de investigación no se establecen limitaciones ni restricciones de partida en el estudio de un ambiente natural. Todas las variables intervinientes merecen ser consideradas en principio, hasta que un primer conocimiento de las mismas y de su funcionamiento en la situación concreta objeto de estudio permita establecer un orden de prioridades en cuanto a la importancia de los diferentes influjos y, como consecuencia, determinar focos más concretos y singulares de análisis. Tampoco se recomienda, por innecesario y contraproducente, establecer restricciones en las variables de llegada. Todos los resultados, previstos o no, deben considerarse como informaciones posiblemente útiles para interpretar y comprender la complejidad de la realidad natural.

Los acontecimientos anómalos e imprevistos, las variables o factores extraños, son siempre bienvenidos, ya que el objetivo prioritario de esta estrategia no es construir teorías consistentes y organizar su contrastación, sino sumergirse en la complejidad del mundo real del caso concreto que queremos estudiar, así como reflexionar sobre las observaciones, registros, informaciones y perspectivas de los implicados, recogidos por las más diversas técnicas. Tales sucesos emergentes suponen ocasiones de oro para comprender el funcionamiento de la realidad, debido a que alteran la

rutina y ponen al descubierto conflictos, intereses, necesidades y comportamientos, habitualmente ocultos y soterrados.

El diseño de investigación es, por tanto, un diseño flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales o personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y los grupos. No hay, por tanto, variables extrañas cuyo influjo perturbador haya que neutralizar. Si tales factores variables pueden intervenir en los procesos habituales de la vida cotidiana de la realidad investigada, deben también considerarse en el proceso de investigación de manera simultánea, tal como actúen en la vida natural. El diseño se denomina de enfoque progresivo porque en el proceso de investigación se van produciendo sucesivas concreciones en el análisis y focalización, según vaya evidenciándose la relevancia de los diferentes problemas o la significación de los distintos factores.

La estrategia interpretativa en educación supondrá sumergirse en el ambiente natural de la escuela y del aula e indagar, observando, interrogando y contrastando, los factores que intervienen y su influencia relativa en la determinación y desarrollo de los problemas que aparecen en dicha realidad. Como la vida del aula y de la escuela es compleja y cambiante, será necesario ir profundizando sucesivamente en aquellos aspectos y problemas que no siempre aparecen a primera vista, sino que permanecen ocultos para preservar el equilibrio de poder que se establece en las relaciones dentro de la institución.

#### *5.3.5. Técnicas e instrumentos de investigación*

Aunque puede haber técnicas e instrumentos de utilización polivalente, y, por tanto, provechosos y usados por ambos enfoques, la distinta filosofía que nutre a cada uno de ellos también deriva en la producción de técnicas específicas y bien diferenciadas.

Puesto que el planteamiento positivista pretende preservar la objetividad del investigador y de los resultados de investigación, evitando la contaminación tanto de aquél como de los datos, una de sus preocupaciones fundamentales es la construcción de instrumentos objetivos que se interpongan entre el investigador y la realidad investigada, de modo que permitan el distanciamiento deseado del investigador y la objetividad de los datos recogidos. Así pues, una de las tareas que más tiempo y esfuerzo ha requerido en la investigación positivista en el campo de la educación ha sido la elaboración y perfeccionamiento de instrumentos de recogida de datos: tests, pruebas objetivas, cuestionarios, encuestas, pruebas de rendimiento académico, escalas de observación del aula..., de modo que vayan adquiriendo mayor fiabilidad y validez y sean así utilizables en los diferentes contextos, con la pretensión de que se puedan replicar los resultados de diferentes experimentos.

La construcción de instrumentos objetivos y libres de cultura y contexto se ha convertido en una auténtica obsesión dentro de la investigación positivista en ciencias sociales en general y en educación, en particular. Y no podía ser de otra forma dentro de esta lógica de investigación, por cuanto que la calidad del dato, base de todo proceso de contrastación, verificación o refutación de hipótesis, reside en la objetividad de los instrumentos de recogida del mismo. Éste es el punto crítico y el verdadero talón de Aquiles de este enfoque de investigación. ¿Cómo elaborar instrumentos objetivos, libres de las condiciones culturales y contextuales de las situaciones donde se produce la investigación?

- En primer lugar, parece una tarea imposible, porque los instrumentos son elaborados por individuos que viven y se desarrollan en una cultura determinada y son portadores de una forma de ver la vida y la realidad, con sus propios valores e intereses.
- En segundo lugar, los datos que pretenden detectar y medir en el ámbito educativo son manifestaciones culturales propias de una comunidad nacional o internacional más o menos amplia. Manifestaciones que incluyen ideas, informaciones, actitudes, valores, comportamientos, formas de proceder. Por tanto, o los instrumentos se contagian de la cultura de la comunidad donde se produce el fenómeno educativo y, por ello, son instrumentos contaminados por el contexto cultural, o son estériles como instrumentos que sirvan para medir el grado de adquisición de dicha cultura por las nuevas generaciones.
- En tercer lugar, cada aula y cada escuela pueden formar una minicultura relativamente específica, en función del contexto espacial y social del entorno. De modo que si queremos comprender los significados que se intercambian en la rica y compleja vida del aula, estén o no provocados por el trabajo curricular explícito, los instrumentos válidos para captar esta cultura específica tienen que ser lo suficientemente flexibles como para mostrarse sensibles a las peculiaridades de dicho contexto. En consecuencia, si son sensibles al contexto específico, difícilmente pueden ser objetivos en el sentido de ser independientes de determinaciones culturales y contextuales concretas.
- En cuarto lugar, y como consecuencia en parte de lo anterior, el problema de la calidad y objetividad de los datos sigue en pie. La necesidad de cuantificar y medir para permitir el tratamiento matemático o estadístico de los datos requiere unidades de medida que sean manifestaciones observables y, por tanto, la necesidad de establecer correspondencias unívocas entre tales manifestaciones observables y los significados respectivos. Como ya hemos visto en varias ocasiones, la relación entre el significado y el significante en la conducta humana, individual o colectivamente considerada, es siempre polisémica, en parte indeterminada y sólo interpretable con cierto rigor en función del contexto y de la situación. Cuando un niño/a se ríe en clase, manifestación observable, puede estar significando diferentes realidades, en cuanto a actitudes, sentimientos, expectativas, intencionalidad..., solamente indagando más a fondo en el contexto, en el individuo, en las situaciones previas y siguientes, así como en el proceso y la historia de las relaciones en el aula, y frecuentemente fuera de la misma, se puede llegar a interpretar de manera más acertada el sentido de dicha manifestación de risa. El problema para el enfoque positivista se produce, cuando se encuentra obligado a tomar tal manifestación como unidad de medida y se acumula con otras manifestaciones de risa para relacionar esta variable con otras referentes al comportamiento del docente o de los alumnos/as.

Al proceder de esta manera, la calidad del dato se resiente necesariamente por cuanto que se pueden estar sumando y elaborando en forma matemática realidades sólo en parte homogéneas y, a veces, sólo en apariencia similares. Las relaciones estadísticas que se establezcan a partir de aquí con otras variables o factores ya están en sí mismas amenazadas de inconsistencia. Para comprender la vida del aula parece más interesante el sentido e intencionalidad de la risa, así como las repercusiones y consecuencias que pueda tener en el pensamiento y la conducta propios y ajenos, que la simple manifestación de tal comportamiento. Los instrumentos objetivos difícilmente pueden indagar con la suficiente profundidad y flexibilidad, en función del contexto, como para capturar el sentido e intencionalidad de las manifestaciones observables.

Puede ahora comprenderse la larga marcha de investigaciones sobre educación, que han concluido en resultados inconsistentes e incluso contradictorios unos con otros, dentro del llamado paradigma proceso-producto, (PEREZ GOMEZ, 1983b). Dicho paradigma ha desarrollado sus investigaciones al amparo del modelo positivista y ha acaparado la investigación didáctica a lo largo de los últimos cuarenta años. En su intento de establecer relaciones definidas y estables entre variables del comportamiento de los profesores/as con variables del comportamiento y rendimiento académico de los alumnos/as, ha ido de modo sucesivo aislando comportamientos discretos y supuestamente homogéneos del docente, que a la poste producían resultados bien diferentes según el tipo de alumnos/as, de escuela, de currículo, de relaciones personales, de momentos evolutivos..., y otro sinfín de variables intermedias y mediadoras, de modo que las relaciones entre variables se manifestaban inconsistentes e incluso contradictorias en los diferentes experimentos o investigaciones.

Tomando en consideración todas estas deficiencias, lagunas y fracasos, el enfoque interpretativo propone al investigador como el principal instrumento de investigación. Serán el juicio, la sensibilidad y la competencia profesional del investigador/a los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad y polisemia de los fenómenos educativos, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios y a la aparición de acontecimientos imprevistos y anómalos.

El investigador/a se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para identificar las características del contexto físico y psicosocial del aula y de la escuela y establecer las relaciones conflictivas, difusas y cambiantes entre el contexto y los individuos. De modo similar a como se produce el análisis de un texto, relacionando las proposiciones aisladas con el texto en su conjunto y con el ambiente o contexto en que se han producido, de manera que no se distorsione el significado de las palabras o frases aisladamente consideradas, así los acontecimientos de aprendizaje o comportamiento deben relacionarse con el contexto académico, físico y psicosocial al que responden y donde adquieren sentido.

Para cumplir esta función, la investigación se convierte en un estudio de casos dentro del enfoque interpretativo, porque sólo se pueden interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación. A este respecto, y para poder comprender el caso en su integridad y complejidad, se proponen los siguientes procedimientos metodológicos:

- La observación participante y la observación externa. Lo que supone estancias prolongadas del o de los investigadores en el medio natural, observando, participando, directamente o no, en la vida del aula, para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos. La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas.
- La entrevista con los diferentes estamentos o grupos diferenciados, que participan en la vida del aula, Su objeto prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva. Los diferentes modos y tipos de entrevista, más o menos estructurados y elaborados, pretenden indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones

inmediatas y habituales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar.

- La triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos. Su objetivo es provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones. Comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad a los alumnos/as, docentes e investigadores de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción.
- Como apoyos a estos procedimientos básicos se utilizan intensamente instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos: el diario de campo, donde se suele registrar, sin excesiva preocupación por la estructura, orden y esquematización sistemática, la corriente de acontecimientos e impresiones que el investigador observa, vive, recibe y experimenta durante su estancia en el campo, en este caso la escuela y el aula; el diario del investigador, donde de forma más reposada, ordenada y sistemática se organizan los datos y se expresan las reflexiones sobre los mismos, elaborando las impresiones y proponiendo las futuras líneas de observación y los focos problemáticos de análisis, que se consideran más relevantes; registros técnicos: grabaciones en vídeo y audio para retener, más allá del propio recuerdo selectivo del investigador, reflejos de la realidad observada o de las representaciones indagadas a través de la entrevista. Tales registros son de un valor incuestionable, no sólo para ampliar las observaciones del investigador y facilitar el proceso de análisis y realización del informe, sino para servir de contraste en los procesos de triangulación con los estudiantes y docentes. Son también esenciales como pistas de revisión para comprobar los procesos seguidos por el investigador y poder analizar la corrección del propio proceso de investigación.

### ***5.3.6. El contexto de investigación***

En la perspectiva positivista, el marco ideal para realizar la investigación experimental es el contexto del laboratorio, puesto que reúne las condiciones para establecer el control de las variables intervinientes, la manipulación de las independientes y la constatación de las transformaciones operadas en las dependientes. En el contexto cotidiano es muy difícil establecer este control, por lo que la verificación de hipótesis es una tarea prácticamente imposible. La investigación experimental, que pretende establecer relaciones de causalidad entre distintos factores, requiere obviamente un control estricto de las variables intervinientes que pueden alterar el curso de un fenómeno, si queremos garantizar una inferencia fiable.

Puesto que el modelo de laboratorio no es fácilmente trasladable al campo de las ciencias sociales, desde la perspectiva que desarrolla el modelo hipotético-deductivo de investigación se proponen los diseños cuasi-experimentales, los estudios de amplias muestras, que utilizan el control estadístico y



no estrictamente experimental de las variables intervinientes, con la pretensión de establecer relaciones de probabilidad en la covariación de dichas variables.

Desde la perspectiva interpretativa, por el contrario, se postula que la investigación debe realizarse fundamentalmente en el contexto "natural", en el medio ecológico y complejo donde se producen los fenómenos que queremos comprender. Se considera que el laboratorio es el prototipo de medio desnaturalizado, libre de las variables contextuales que caracterizan y condicionan los intercambios simbólicos en la vida cotidiana. Por ello, es probable que los resultados que se extraen de la investigación en el laboratorio carezcan de significado en otro medio que no sea el mismo laboratorio.

Comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela, para poder intervenir racionalmente en ella, requiere afrontar la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de dicha realidad social, aunque tal pretensión dificulte el proceso de búsqueda de relaciones y significados. La aceptación de este principio no supone, en modo alguno el rechazo de procesos más concretos y moleculares de investigación, enfoques más minuciosos y restrictivos, sino la convicción de que tales indagaciones no pueden conducir a *Inter*. A interpretaciones autónomas e independientes de la realidad estudiada, por ser necesariamente parciales y sesgadas y que requieren, por tanto, su integración permanente en la perspectiva de conjunto que pretende abarcar la complejidad real del sistema concreto del aula o centro que queremos comprender.

Como hemos visto anteriormente, el carácter en parte situacional de los significados que se intercambian en la dinámica vida del aula, exige un enfoque situacional de los procesos de investigación. Sólo vinculando los acontecimientos al contexto de la clase, a la situación concreta en la que se producen y a la historia de la propia vida del grupo, pueden entenderse los significados aparentemente contradictorios, los acontecimientos imprevistos y sorprendentes, las conductas "anómalas" y "extrañas".

Gran parte de la investigación pedagógica y didáctica desarrollada en los últimos cincuenta años, presidida por el enfoque proceso-producto, puede considerarse una investigación descontextualizada. Se ha pretendido establecer, por ejemplo, relaciones de covariación entre variables concretas del comportamiento docente del profesor/a, con variables también concretas y específicas del comportamiento o rendimiento académico del alumno/a, como si ambos tipos de variables fueran independientes del contexto y se pudiera entender su comportamiento al margen de las interacciones complejas, difusas y frecuentemente contradictorias que se establecen entre todos los elementos curriculares, sociales, culturales y personales que componen el contexto de la escuela y del grupo de clase.

Como alternativa a la concepción lineal, molecular y restrictiva del enfoque proceso-productivo y con la pretensión clara de comprender los acontecimientos en el marco significativo del contexto escolar, se desarrolla el denominado enfoque ecológico, apoyado fundamentalmente en los trabajos de BRONFENBRENNER (1979), DOYLE (1977), TIKUNOFF (1979), JACKSON (1975). La vida del aula debe entenderse como un sistema abierto de intercambio de significados, un escenario vivo de interacciones motivadas por intereses, necesidades y valores confrontados en el proceso de adquisición y reconstrucción de la cultura individual y grupal, y presididas por el carácter evaluador y legitimador que socialmente adquiere la institución escolar.

Investigar para invertir en la escuela requiere, por tanto, comprender el medio complejo que preside y media los intercambios simbólicos entre los individuos y grupos que la componen. Como cualquier otro medio social, el escolar no es ni exclusiva ni fundamentalmente el escenario físico o psicosocial observable, no es solamente el contexto real, sino el percibido y sentido por los individuos y grupos. Ello implica comprender la interrelación entre los dos subsistemas que componen la vida del aula:

- La estructura de las tareas académicas, que definen el currículo en acción, tanto el explicitado y definido oficialmente como el oculto y el ausente. Es decir, la cultura académica que se vive en la escuela, que se reproduce tanto como se transforma y que abarca tanto los contenidos como los métodos, experiencias, actividades y estrategias de aprendizaje, interacción y control.
- La estructura de participación social. Los modos, normas y principios que rigen los intercambios sociales en el grupo de clase y en el contexto social: el clima social de relaciones horizontales y verticales; los cauces de participación en la vida social del aula y de la escuela, de intervención en la construcción de dicha realidad social, sean éstos explícitos y tácitos, democráticos o autoritarios, formales o reales.

La perspectiva interpretativa de investigación en educación converge con el modelo ecológico de análisis del aula por cuanto requiere el contexto natural, ecológico como condición en la producción de conocimiento válido y útil (PÉREZ GÓMEZ, 1983b). Solamente el conocimiento que emerge del análisis y reflexión sobre la práctica en la realidad "natural", compleja y singular del aula puede utilizarse como conocimiento aprovechable, útil para entender la práctica y para transformarla. El conocimiento teórico, transferido de otras realidades u otras reflexiones propias o ajenas, imprescindible para enriquecer el proceso de reflexión y superar el egocentrismo habitual, solamente adquiere valor práctico cuando se convierte en instrumento conceptual que posibilita la reflexión específica que se desarrolla en la propia situación "natural".

### ***5.3.7. Credibilidad y transferencia de los datos***

En el modelo hipotético deductivo que se desarrolla dentro de la perspectiva positivista, la preocupación fundamental de la investigación educativa, es como ya hemos indicado, producir leyes, enunciados legaliformes, que establezcan relaciones de causalidad o covariación estadística, que expliquen de algún modo la realidad de los fenómenos estudiados. La validez, por tanto, es uno de los criterios básicos de todo programa de investigación.

El objetivo es predecir y controlar el desarrollo futuro de los fenómenos educativos y para ello es indispensable que las relaciones que se identifican entre variables lleguen a expresarse en proposiciones generalizables, libres del contexto y, por tanto, aplicables y transferibles en otros espacios y en otro tiempo. La fiabilidad es solamente un criterio instrumental, la condición sine qua non del grado de validez de las proposiciones contrastadas.

En el proceso de contraste de hipótesis teóricas, definidas operativamente, con los datos empíricos que surgen en el proceso de investigación, es fundamental que los instrumentos de medida, así como los diseños de investigación, reúnan las condiciones que garanticen la fiabilidad de los mismos. La constancia en la medida y, por tanto, la replicabilidad del propio proceso de investigación y de sus resultados. Si de alguna forma ya sea de modo experimental o estadísticamente, no se

consigue la fiabilidad requerida, la posibilidad de generalización y transferencia se disuelve en la inconsistencia y contradicción.

Por ello, y como cimiento indispensable de toda investigación educativa dentro de esta perspectiva, aparece la obsesión por la fiabilidad y precisión de los instrumentos, así como por la elegancia del propio diseño de investigación. Ya hemos indicado con anterioridad que dentro del enfoque proceso de un producto de investigación didáctica, el mayor porcentaje del esfuerzo y de los trabajos realizados se ha consumido tanto en la elaboración de instrumentos de medición y recogida de datos como en el perfeccionamiento y desarrollo de modelos matemáticos, sucesivamente más complejos, susceptibles de abarcar el mayor número de variables que intervienen conjuntamente, aislando el efecto de unas y neutralizando el flujo de otras.

La segunda preocupación, dentro de este modelo, para suministrar a los datos la credibilidad requerida, es mejorar el ajuste entre los datos empíricos y la teoría (validez interna) y la comprobación del valor de generalización de los resultados a diferentes contextos espaciales y temporales (validez externa). Es éste el talón de Aquiles, no siempre reconocido, de este modelo de investigación. Inevitablemente, el investigador positivista en ciencias sociales, en general, y en educación, en particular, se encuentra inmerso en una irresoluble contradicción. Si prima la fiabilidad y precisión de los instrumentos y del diseño, si prioriza el rigor de todo el proceso de investigación hasta extremos tales que los resultados del mismo sólo son generalizables, en rigor, a dicho contexto artificial. Con la obsesión de aislar unas variables y neutralizar el efecto distorsionador de otras, convierte la realidad investigada en procesos irreconocibles, bien diferentes a aquellos que ocurren en el contexto ordinario de la vida del aula. De este modo, el rigor dinamita la relevancia, la posibilidad de transferir los resultados y empobrece la utilidad de los descubrimientos, pues sólo funcionan en el mismo contexto del laboratorio artificialmente creado.

En el enfoque interpretativo, también el rigor y la relevancia son preocupaciones fundamentales, pero se abordan desde concepciones, supuestos y objetivos bien diferentes.

En primer lugar, se parte del convencimiento de que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objetivo posible, ni siquiera deseable. En el mundo "natural", ecológico, de la vida del aula nunca se repiten de manera exacta ni las mismas situaciones, ni los mismos acontecimientos, ni la misma secuencia de fenómenos. Por tanto, pretender la replicabilidad es ignorar el carácter singular, evolutivo e histórico de los procesos educativos en cualquier centro o aula, con la pretensión de imponer, o suponer, un modelo único de actuación e intercambio, de relaciones y comportamientos. Proponerse como objetivo la replicabilidad de una investigación supone la necesidad de cercenar las diferencias que especifican cada situación, cada contexto y cada grupo social de estudiantes y docentes, así como denegar el carácter evolutivo, inacabado y creador de los mismos procesos de intercambio y desarrollo educativo.

En segundo lugar, la credibilidad de la investigación es un objetivo claro que requiere constatar la consistencia de los datos, pero no se pretende encontrarla en la replicabilidad y mimetismo de los procesos, sino en el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste.

La consistencia y rigor de los datos y conclusiones provisionales se pretende alcanzar mediante procedimientos metodológicos que resaltan la identificación de diferentes puntos de vista y perspectivas o ángulos diferenciadores, mediante el debate reflexivo de perspectivas subjetivas y el contraste permanente de las elaboraciones teóricas con los registros múltiples de la realidad. Como estrategias básicas se utilizan las siguientes:

- *Solapamiento metodológico*: Supone partir del convencimiento de que no hay una perspectiva privilegiada y objetiva de la realidad, sino que todas las perspectivas se encuentran sesgadas y condicionadas por un conjunto de intereses, necesidades, propósitos, formas de pensar y sentir y, por tanto, son todas necesarias para componer el marco de interacciones que dibujan la realidad fluida y compleja de los intercambios en el aula. Para cubrir esta pretensión es recomendable el pluralismo metodológico; todos los métodos racionales pueden ofrecer datos interesantes, pero ninguno definitivo, por ello se favorecen los procesos de triangulación de instrumentos, de procedimientos metodológicos, de fuentes de información y de perspectivas de análisis.
- *Replicación paralela*. A veces es recomendable y factible la constitución de dos equipos de investigación que paralelamente estudian la misma realidad y contrastan y discuten sus descubrimientos de búsqueda, análisis e interpretación.
- *Auditoria*. Se plantea como un procedimiento fundamental para comprobar la consistencia de los datos así como de los mismos procesos de búsqueda, análisis, reflexión e interpretación. La auditoria se concibe como una revisión minuciosa de la investigación, abarcando sus fases, fuentes, procesos, decisiones, documentos, discusiones e interpretaciones. Durante todo el proceso de investigación es necesario ofrecer pistas claras de revisión de los procesos y secuencias, de modo que en cualquier momento, investigadores externos o agentes internos puedan comprobar la credibilidad de los datos y registros, así como la racionalidad de las decisiones. Los diarios de campo y los diarios de investigación son materiales de valor intensamente para el desarrollo de la auditoria.

Con respecto a la preocupación por la validez interna también el enfoque interpretativo parte de supuestos bien diferente al enfoque positivista. Su objetivo prioritario no es establecer la correspondencia entre los datos y las inferencias teóricas, entre la realidad y una teoría privilegiada que la explica. En la investigación interpretativa no se concluye con una explicación teórica como única o prioritaria. En los informes de estudios de casos, por ejemplo, se ofrecen los diferentes puntos de vista, interpretaciones teóricas, que se generan por los distintos grupos de profesores/as que viven en un mismo marco educativo, estimulando la actitud de contraste e indagación del mismo lector, al reflexionar y elaborar las propias interpretaciones sobre aquellos sucesos. Conviene recordar, aunque lo desarrollaremos un poco más adelante que la audiencia privilegiada, no única, por supuesto, de los informes de investigación en la perspectiva interpretativa son los mismos agentes que participan y elaboran perspectivas teóricas sobre los sucesos vividos.

Por otra parte, al insistir permanentemente en las necesidad de triangulación, comprobación y contraste de las diferentes interpretaciones subjetivas con los mismos hechos registrados y con las interpretaciones de otros grupos internos y externos a los mismos acontecimientos, éste modelo de investigación, sobre el respeto a las múltiples realidades que se confrontan en un mismo escenario social, ofrece una base más rica y rigurosa para conferir validez interna a la propia investigación.

En cuanto a la validez externa, o transferibilidad de los resultados, conviene resaltar que, al investigar sin alterar las condiciones del medio cotidiano, las elaboraciones teóricas que se construyan como consecuencia del contraste, aunque se propongan siempre como provisionales e hipotéticas, son en principio más útiles para comprender y actuar sobre ese mismo escenario. Al mismo tiempo, y por las mismas razones, tales proporciones teóricas presentan mayor poder de transferencia hipotética a cuales quiera otros escenarios que presenten similitudes destacables con el escenario estudiado.

De todas formas, la generalización se consigue en este enfoque como posibilidad de transferencia de conocimientos extraídos en un contexto, que facilitan la pretensión de interpretar, comprender y actuar sobre otro contexto. Para que esta operación sea mínimamente legítima, es imprescindible comprender la similitud de dichos contextos diferenciales, detectando la estructura de factores que constituyen los goznes de comprensión de cada uno de ellos, identificando los elementos comunes y los elementos diferenciales. La transferencia no se propone nunca como una actividad mecánica, sino como un apoyo al inevitable proceso de estudio y comprensión de la nueva realidad educativa que queremos entender. Esta pretensión de facilitar la comprensión supone la utilización instrumental del conocimiento y la experiencia desarrollada en anteriores procesos de investigación. Solamente apoyándonos en descripciones minuciosas y densas de los contextos estudiados podremos manejar herramientas conceptuales adquiridas en un contexto para la comprensión de otro.

### **5.3.8** *Los informes de investigación.*

Como no podría ser de otra manera, también los modos de elaborar los informes de investigación, así como los objetivos y principios que rigen la utilización de los conocimientos adquiridos en el proceso de investigación, son claramente diferentes en ambas perspectivas.

Los informes de investigación que se desarrollan dentro del enfoque positivista suelen pretender ser escuetos y precisos, siguiendo un esquema estándar, desde la formulación de la hipótesis que se va a verificar hasta la formulación de las conclusiones, utilizando un lenguaje académico especializado, lo más técnico posible, y una sintaxis sencilla que permita fácilmente establecer las correspondencias legaliformes encontradas. Se tiene una idea clara de que los destinatarios de tales informes son prioritaria, si no exclusivamente, los expertos científicos que componen la comunidad académica, para los cuales cabe suponer un elevado nivel de conocimientos que exige de una exposición detallada y permite saltos y relaciones que se suponen conocidos por todos. El ideal del informe sería la formulación matemática, la expresión sencilla de algoritmos que explican las relaciones de causalidad o de covariación entre las variables estudiadas.

Por su parte, los informes de investigación elaborados dentro de la perspectiva interpretativa pretenden ser menos esquemáticos y concluyentes. No tienen modelos estándar de uso generalizado, sino que son más bien el reflejo fiel del estilo singular de indagar y comunicar del propio investigador. Se pretende que el informe acerque al lector, en la medida de lo posible, la realidad viva de los fenómenos estudiados, para lo que se requiere un estilo ágil, narrativo y colorista, utilizando en gran medida el lenguaje de los propios individuos o grupos, cuyas perspectivas e interpretaciones de la realidad se presentan y contrastan en el mismo informe.

Se parte del convencimiento de que la audiencia privilegiada en todo informe de investigación interpretativa son los agentes que participan en los intercambios de la realidad investigada, así como aquellos prácticos de contextos, tal vez lejanos, que se encuentran implicados en procesos de intervención y transformación de la realidad, similares a los estudiados en el presente contexto. Por ello, el lenguaje utilizado en el informe no debe estar reservado a los intelectuales expertos de la comunidad de académicos, sino que será asequible a los intelectuales prácticos que intervienen en la realidad y se enfrentan a problemas en parte parecidos, en parte diferentes. Si se pretende que el lector comprenda la realidad desde la perspectiva de quienes viven en ella, será necesario elaborar un informe cuajado de descripciones densas que caractericen el contexto, configurado por sus peculiaridades más distintivas, así como de narraciones vivas que acerquen la génesis e historia de los acontecimientos y las consecuencias de las diferentes acciones y reacciones de los individuos y los grupos.

La investigación experimental desarrollada dentro del enfoque positivista se propone una utilización tecnológica del conocimiento adquirido en cualquier proceso de investigación. También en educación, el propósito de la investigación dentro de este enfoque es establecer leyes para predecir y controlar el futuro de los acontecimientos e intercambios de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela.

El esquema clásico de derivación del conocimiento es lineal y jerárquico, de arriba abajo. Se descubren leyes que explican la relación entre variables y se derivan lógicamente principios tecnológicos de intervención sobre la realidad (BUNGE, 1973, 1976). De la ley: "Si A, en las condiciones X produce B", se puede derivar el principio tecnológico de intervención consecuente con dicha ley: "Para conseguir B, en las condiciones, hagamos A". El propósito prioritario es desarrollar un conjunto de principios y normas de intervención en la realidad, que al derivarse lógicamente de leyes que explican el funcionamiento de dicha realidad, garanticen una intervención eficaz y económica sobre la misma. Se considera que, si la intervención en la práctica educativa no puede sustraerse a la singularidad subjetiva del profesor/a, será deseable que al menos los principios de intervención tecnológica garanticen el máximo de racionalidad en la práctica. De este modo, tanto para la determinación de todos los elementos del currículo como para la propia organización de la escuela y el aula, así como para el proceso mismo de formación profesional del docente, se defiende un modelo de derivación tecnológica, de traslación de leyes a principios y normas de intervención que dibujen caminos claros de actuación, formas específicas, si es posible algorítmicas, de regulación racional del espacio, del tiempo, de los contenidos, de los métodos, de las estrategias de evaluación, de los comportamientos docentes, así como de las mismas cualidades, competencias y actitudes profesionales y su propio proceso de formación.

En consecuencia se establece una clara relación jerárquica de dependencia del profesor con respecto al científico investigador. Este produce conocimiento en forma de leyes y deriva principios tecnológicos de intervención racional sobre la práctica. El maestro/a no accede al conocimiento científico ni, por supuesto, a los procesos y canales de producción del mismo. En todo su periodo de formación profesional debe adquirir el conocimiento de los principios tecnológicos de intervención que otros han derivado y formar las competencias y habilidades profesionales requeridas para aplicarlos en las situaciones concretas de la realidad. Incluso el propio proceso de decisión en la práctica sobre cuales son las normas más adecuadas de intervención en cada momento viene, en gran medida determinado por disposiciones externas de los políticos, la administración, los libros de

texto o los expertos, en lo que se ha denominado el modelo de control remoto de la calidad de la enseñanza (DOYLE, 1990).

Como ya hemos indicado en anteriores momentos, esta propuesta lineal y mecánica de intervención implica la presunción de estabilidad y homogeneidad en la realidad educativa. Solamente es posible utilizar esta forma de racionalidad instrumental de la práctica cuando suponemos que la realidad de las aulas y escuelas es estable, puede conocerse las variables que condicionan sus procesos de evolución y este conocimiento puede generalizarse a cuantas realidades escolares concretas cumplan con los requisitos genéricos del modelo. Así pues se presupone que pueden establecerse las condiciones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje y de la vida social de los individuos de una determinada edad en una concreta institución escolar, conocer los factores que rigen dichos procesos y prescribir una forma de tratarlos, un currículo homogéneo que se aplica de forma mecánica para gobernar la vida del aula y garantizar el aprendizaje deseado.

Por el contrario dentro del enfoque interpretativo, en la investigación didáctica, se propone una utilización siempre hipotética y contextual del conocimiento adquirido en la investigación educativa, ya que se presupone la singularidad en parte irreductible de las situaciones de enseñanza – aprendizaje, por efecto de las interacciones siempre algo imprevisibles de los individuos y grupos que componen dicho espacio ecológico social. Se afirma, por tanto, que la teoría no dicta directamente la práctica.

Dentro de este enfoque, los conocimientos teóricos tienen siempre un valor instrumental, se conciben como herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad. Lo verdaderamente significativo es la relevancia del proceso discursivo, la potencialidad del mismo para penetrar en las circunstancias concretas que componen cada realidad educativa.

En este proceso de búsqueda y comprensión, los conocimientos derivados de otras investigaciones o experiencias personales o ajenas deben ser utilizados siempre como hipótesis de trabajo, como herramientas que ayudan a indagar y relacionar, nunca como algoritmos explicativos de las relaciones entre elementos y factores pues, como ya hemos indicado en diferentes ocasiones se considera que estas relaciones poseen siempre un matiz singular en virtud del contexto y de la historia próxima y remota del sistema, centro o aula cuya vida queremos entender.

De este modo el investigador o el práctico que interviene en la escuela, intentando comprender las relaciones que se establecen en las personas y la institución y que constituyen como factores clave en los procesos de desarrollo y aprendizaje, debe producir su propio conocimiento, sus propios esquemas interpretativos, resultado del contraste con la realidad, con las experiencias propias y ajenas y con las representaciones subjetivas que los participantes realizan de su propia situación. No cabe, por tanto, el modelo de control remoto de la calidad de la intervención educativa, por cuanto que el diagnóstico y el tratamiento en cualquier realidad escolar debe realizarse de modo situacional y evolutivo, en contacto permanente con la misma realidad que evoluciona, entre otras razones, como consecuencia de la propia intervención del docente sobre ella y del carácter de sus interacciones con el resto de los factores de la vida de la escuela.

Por lo mismo, no cabe establecer categorías cerradas entre investigadores y prácticos, ni menos relaciones de dependencia jerárquica entre ellos, ya que, el propio profesor se debe constituir en

investigador de la realidad sobre la que interviene, y no es posible derivar normas de intervención tecnológicas, elaboradas por los investigadores externos, que se apliquen de modo automático en cualquier ámbito escolar. Más bien se concibe, dentro del enfoque interpretativo, que el proceso de investigación orientado a comprender la vida del aula, para ofrecer conocimiento útil a quienes tienen la responsabilidad de intervenir en el, debe considerarse un proceso de cooperación y contraste entre diferentes agentes que desempeñan posiciones distintas y complementarias en la realidad investigada, y por ello pueden convertirse en ejes de contraste de diferentes perspectivas, necesidades, intereses, concepciones y propósitos. El observador externo cumple una importantísima función como elemento de contraste, capaz de situar el debate más allá de las obsesiones recurrentes y de los sesgos inevitables de los que viven y se sienten afectados por la propia dinámica de la realidad estudiada. No obstante, su perspectiva tampoco puede considerarse objetiva y privilegiada, es el resultado de su elaboración personal, en función de sus propias concepciones, sus relaciones actuales con la realidad investigada y sus propósitos completos como académico o como investigador. La cooperación y contraste entre los diferentes individuos o grupos que participan de la realidad y entre estos y los agentes externos, es clave en todo proceso de reconstrucción de los significados de la vida social y académica del aula. Superar el ego o etnocentrismo de las interpretaciones localistas de los individuos y de los grupos es un objetivo prioritario de toda investigación desarrollada dentro del enfoque interpretativo.

Por otra parte, la convicción de que el conocimiento sobre la realidad educativa debe estar estrechamente vinculado a los determinantes siempre cambiantes y situacionales de la acción y de que la única forma de establecer un control racional sobre los mismos es la participación democrática de quienes se encuentran implicados en ella, concede un valor de primer orden a la información y a la diseminación democrática del conocimiento que se va elaborando al hilo de la reflexión sobre la acción. El conocimiento debe producirse en procesos de colaboración y contraste y diseminarse también mediante procesos de intercambio y participación en situación de igualdad de oportunidades. La metáfora espacial de traslación vertical del conocimiento de arriba abajo, de la teoría a la práctica, de la reflexión a la acción, de la investigación a la técnica, no se compadece con las características éticas del desarrollo antropológico y educativo del hombre. El conocimiento que pretende ser educativo se propone la transformación democrática de la realidad, solo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático (GOODMAN, 1989 a y b).



## MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

Frederick Erickson.  
Universidad estatal de Michigan  
La investigación de la enseñanza II.

*Las ideas generales y abstractas son la fuente de los  
mayores errores de la humanidad.*

J. J. ROUSSEAU

*¿Qué es naturaleza general? ¿Existe tal cosa? / ¿Qué es conocimiento general? ¿Existe tal cosa? / En rigor, todo  
conocimiento es particular.*

W. BLAKE

### INTRODUCCIÓN Y RESEÑA

En el presente capítulo se repasan aspectos básicos de la teoría y los métodos de los enfoques de la investigación sobre la enseñanza respectivamente llamados etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo. Estos enfoques son todos levemente diferentes, pero cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas familiares con los demás.

Este conjunto de enfoques relacionados es relativamente nuevo en el campo de la investigación sobre la enseñanza. Estos enfoques han pasado a considerarse significativos en la década de 1960 en Inglaterra y en la de 1970 en Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Alemania. El presente capítulo tiene el propósito de presentar una detallada descripción de los correspondientes métodos de investigación y sus presupuestos teóricos, sin efectuar, en cambio, una reseña exhaustiva de la creciente bibliografía relativa a este campo. Dicha reseña queda aplazada para un trabajo posterior.

De aquí en adelante utilizaré el término *interpretativo* para referirme a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa. Adopto este término por tres razones: *a)* es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); *b)* evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término *cualitativo*), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y *c)* apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador.

El hecho de utilizar como criterio básico de validez los *significados inmediatos y locales de las acciones*, según se definen desde el punto de vista de los actores, resulta esencial para distinguir la investigación observacional participativa interpretativa de otra técnica observacional con la que a menudo se confunden los enfoques de la investigación interpretativa: la así llamada *descripción pormenorizada*. A partir de las últimas décadas del siglo XIX, la técnica de recopilación de datos consiste en la descripción narrativa continua -un recuento paso a paso de lo que un observador ve hacer a las personas observadas- se ha utilizado en la investigación social y conductual. Esta

técnica la emplearon por primera vez los psicólogos, en el estudio de niños, y luego los antropólogos y sociólogos dedicados a los estudios de comunidades.

Es importante destacar desde un principio que el uso de la descripción narrativa continua como una técnica -lo que en términos menos formales se podría llamar «escribir como loco»- no significa necesariamente que la investigación realizada sea interpretativa ni cualitativa, en un sentido fundamental. Lo que hace que dicho trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una *técnica* de investigación no constituye un *método* de investigación.

La técnica de la descripción narrativa continua puede ser empleada por investigadores con una orientación positivista y conductista que excluye deliberadamente el interés por los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores. También pueden utilizarla los investigadores con una orientación no positivista e interpretativa, en la cual los significados inmediatos (con frecuencia intuitivos) de las acciones para los actores que intervienen son de fundamental interés. Los presupuestos y las conclusiones de estos dos tipos de investigación son el contenido de la descripción narrativa que se redacta en cada caso es también distinto. Si dos observadores con estas diferentes orientaciones se situaran en el mismo lugar para observar lo que ostensiblemente sería la «misma» conducta, ejecutada por los «mismos» individuos estos observadores redactarían informes sustancialmente distintos de lo ocurrido, eligiendo distintos tipos de verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos para caracterizar las acciones descritas.

El lector advertirá que al realizar estas afirmaciones estoy adoptando una posición diferente de la de Green y Evertson (vol. II, 5), quienes ponen el acento en ciertos puntos en común existentes entre diversos enfoques de la observación directa. En su extensa reseña de un amplio espectro de métodos de observación del aula (que incluyen algunos de los métodos aquí tratados), estos autores no destacan las discontinuidades que surgen de los presupuestos teóricos de los dos principales tipos de enfoques de la investigación en el aula: el positivista/conductista y el interpretativo. En este capítulo se ponen de relieve dichas discontinuidades. Green y Evertson se muestran relativamente optimistas con respecto a la posibilidad de combinar métodos y orientaciones dispares en la observación del aula. Yo soy más pesimista en lo que atañe a esa posibilidad, y en los últimos años mi pesimismo ha ido en aumento. Personas igualmente razonables pueden discrepar acerca de esta cuestión. El lector deberá comparar los dos capítulos, teniendo en cuenta las diferencias de perspectiva que caracterizan nuestros dos análisis, los que recorren caminos algo similares, pero de todos modos distintos.

Desde mi punto de vista el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido. Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula ha de cumplir un rol significativo en la investigación educacional, esto se deberá a lo que puede aportar esta investigación acerca de sus objetos esenciales: *a)* la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, *b)* la índole de la enseñanza como uno, y *sólo uno*, de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo, y *c)* la índole (y el contenido) de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo. Las concepciones teóricas que definen los fenómenos de mayor interés en el estudio interpretativo de la enseñanza son muy diferentes de las que defienden los anteriores enfoques habituales sobre este

tema. Estos rasgos distintivos de la perspectiva interpretativa se analizarán en el desarrollo del presente ensayo.

Esto no quiere decir que exista una situación de paradigmas que compiten entre sí en la investigación sobre la enseñanza, si se concibe a los paradigmas en el sentido empleado por KUHN (1962) para referirse a un conjunto integrado de presupuestos teóricos que llevan al investigador a ver el universo de su interés investigador de un modo particular. Un paradigma es metafísico. Una visión teórica científica, según Kuhn, se convierte, en el uso práctico, en una ontología. El actual conflicto en la investigación sobre la enseñanza no es un conflicto de paradigmas que compitan entre sí, a mi entender, no porque los puntos de vista que están en competencia no difieran ontológicamente, si no difieran ontológicamente, sino plantearon LAKATOS (1978) y otros respecto de las ciencias naturales -y en especial de las ciencias sociales-, no hay en realidad competencia entre paradigma en el discurso científico. Rara vez se reemplazan viejos paradigmas por falsación. En cambio, los paradigmas más viejos y los más nuevos tienden a coexistir, como sucede con la física de Newton, que puede usarse para algunos fines, pese a la competencia que le ofrece la física de Einstein, la cual para otros fines la ha desplazado. Particularmente en las ciencias sociales, los paradigmas no mueren; desarrollan venas varicosas y se les coloca marcapasos cardiacos. La perspectiva de la investigación estándar sobre la enseñanza y la perspectiva interpretativa son, en efecto, teorías rivales -programas de investigación rivales-, si bien es poco probable que la segunda llegue a reemplazar por entero a la primera.

No es mi intención presentar una reseña exhaustiva de este campo, ni una perspectiva modal de la investigación interpretativa. Existen muchos desacuerdos entre los investigadores interpretativos acerca del modo correcto de conducir su trabajo y de sus fundamentos teóricos. Dada esta falta de consenso, que es aún mayor en los enfoques más habituales de la investigación sobre la enseñanza, sería inapropiado que yo intentara hablar en nombre de todos los investigadores interpretativos. Por consiguiente, en este capítulo se pondrá el acento en aquellos aspectos de la teoría y el método que son los más prominentes en mi propio trabajo. En esencia, mi trabajo es un intento de combinar un análisis detenido de sutiles detalles de conducta y significado en la interacción social con un análisis del contexto social más amplio -el campo de más vastas influencias sociales-, dentro del cual tiene lugar la interacción cara a cara. En cuanto al método, mi trabajo intenta ser empírico sin ser positivista, y ser riguroso y sistemático al investigar los resbaladizos fenómenos de la interacción cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio el significado subjetivo, con el mundo social amplio.

El capítulo se inicia con una reseña de los enfoques interpretativos y de los tipos de cuestiones referidas a la investigación que son de principal interés en esos trabajos. En la siguiente sección se consideran los orígenes intelectuales de la investigación interpretativa, el desarrollo de la observación participativa directa como método de investigación, y las bases de ese desarrollo en determinadas clases de teoría social y de situaciones prácticas. En la tercera sección se tratan las implicaciones de esta orientación teórica general para el estudio de la enseñanza en el aula. Luego se consideran cuestiones relativas al método. Se incluye una recopilación y análisis de datos y otra sobre análisis de datos y preparación de informes por escrito. Estas secciones apuntan a las razones por las que el análisis de datos es inherente tanto a la fase de la investigación correspondiente a la recopilación de datos como a la fase de la elaboración de informes. El capítulo concluye con una discusión de las implicaciones de los enfoques interpretativos para la futura investigación sobre la enseñanza.

## Reseña

El trabajo de campo observacional participativo e interpretativo se ha utilizado en las ciencias sociales, como un método de investigación, durante cerca de setenta años. La investigación de campo implica: *a)* participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo (field setting), <sup>1</sup>; *b)* cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos (por ejemplo: notificaciones, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de video), y *c)* posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas. La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.

En cuanto a los métodos del trabajo de campo, a veces se piensa que son netamente inductivos, pero ésta es una caracterización engañosa. Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo. Como resultado de esto, el investigador sigue líneas deliberadas de indagación mientras está en el campo, si bien los términos específicos de su indagación pueden cambiar en respuesta al carácter distintivo de los acontecimientos que se desarrollen en el contexto. Los términos específicos de la indagación también pueden ser reformulados en respuesta a los cambios que puedan producirse en la percepción y la comprensión que tenga el investigador de los acontecimientos y de la organización de éstos durante el período que pase en el campo.

Los métodos interpretativos que emplea el trabajo de campo observacional participativo son particularmente apropiados cuando se necesita saber más acerca de:

1. La estructura específica de los hechos que ocurren, más que su carácter general y su distribución global. (¿Cómo ven la decisión de abandonar la enseñanza como profesión los mismos docentes que la han tomado?). Lo que está sucediendo en un lugar en particular, más que en un número de lugares. (Si los datos obtenidos indican que una determinada ciudad del país tuvo el menor porcentaje de abandono de la enseñanza, desearemos saber primero qué estaba sucediendo allí, antes de examinar otras ciudades con porcentajes normales de abandono.)
2. Las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos. (¿Cuáles, específicamente, fueron los puntos de vista de determinados profesores cuando tomaron su decisión de abandonar la enseñanza?).
3. La localización de puntos de contraste de acontecimientos naturales que puedan observarse como experimentos naturales, cuando estamos logística y éticamente impedidos de cumplir las condiciones experimentales de coherencia de intervención y de control sobre otras influencias en

---

<sup>1</sup> Ante la falta de consenso en la bibliografía española sobre el término "field setting", lugar en el que se localiza la investigación de campo, por lo que se trata de un espacio natural no creado artificialmente para llevar a cabo la investigación, hemos optado por utilizar a lo largo de esta obra los siguientes términos equivalentes: lugar, contexto, escenarios, entorno.

el contexto. (No podemos mantener constantes las condiciones que podrían influir a los enseñantes para que deseen abandonar la enseñanza y no podemos tratar de hacerlos desear abandonarla.)

4. La identificación de vínculos causales específicos que no fueron identificados mediante métodos experimentales y el desarrollo de nuevas teorías acerca de posibles causas y de otras influencias presentes en los patrones que se identifican a través de datos recolectados o de experimentos.

El trabajo de campo es particularmente útil para responder a las siguientes preguntas (con referencia a estas preguntas y a su posterior análisis, véase ERICKSON, FLORIO y BUSCHMAN, 1980, texto que parafrasean estos comentarios):

1. ¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular?
2. ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar?
3. ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana?. En otras palabras, ¿de qué manera están consecuentemente presentes, unas para las otras, las personas que se encuentran en el lugar inmediato, en tanto medios para las acciones recíprocas significativas?
4. ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad (por ejemplo, el aula) con lo que sucede en otros niveles del sistema, fuera y dentro de él (por ejemplo, el establecimiento escolar, la familia de uno de los alumnos, el sistema escolar, las directrices del gobierno respecto de la adecuación a las normas habituales?)
5. ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en un amplio espectro de lugares distintos y de otros tiempos?

Las respuestas a estas preguntas suelen ser necesarias para la investigación educacional. Se las necesita por cinco razones. La primera razón atañe a la *invisibilidad de la vida cotidiana*. «¿Qué está sucediendo aquí?» puede parecer una pregunta trivial, a primera vista. Pero no es trivial, dado que la vida cotidiana es, en gran medida, invisible para nosotros (debido a su familiaridad y debido a sus contradicciones, las que la gente puede no querer afrontar). No advertimos los modelos que siguen mientras las estamos ejecutando. El antropólogo Clyde Kluckhohn ilustró este punto con un aforismo: «El pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua». El trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a *hacer que lo familiar se vuelva extraño* e interesante nuevamente (véase ERICKSON, 1984). Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente.

Una segunda razón por la que estas preguntas no son triviales es *la necesidad de adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta*. Responder a la pregunta «¿qué está sucediendo?» con una contestación general suele no resultar muy útil. «El profesor (o los alumnos) de esta clase está (están) realizando una tarea» es una respuesta que no nos transmite los detalles específicos necesarios para comprender lo que se está haciendo, en especial si se desean, conocer los puntos de vista de los actores. Tampoco suele ser suficiente una respuesta como la siguiente: «El profesor está utilizando con eficacia técnicas de modificación de la conducta». Esto no nos dice de qué manera específica utilizó el enseñante unas

técnicas concretas con unos alumnos concretos, ni tampoco cuál fue el criterio de eficacia aplicado por el investigador. Del mismo modo, la afirmación «el distrito escolar estableció un programa para incrementar el tiempo destinado a la realización de tareas por parte de los alumnos» no nos informa lo suficiente acerca del alcance y el carácter de ese establecimiento como para que, si los resultados de los exámenes u otras evaluaciones mostraron o no un cambio, ese «resultado» putativo pueda atribuirse razonablemente al «tratamiento» putativo. «¿Cuál fue el tratamiento?» es con frecuencia una pregunta útil para la investigación sobre la enseñanza. La investigación de campo interpretativa puede ser a esta pregunta una respuesta adecuadamente específica.

La tercera razón por la que estas preguntas no son triviales radica en la necesidad de considerar los *significados locales* que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos. Muchas veces, las similitudes superficiales en las conductas observadas dan lugar a falsas conclusiones en la investigación educacional. En diferentes aulas, escuelas y comunidades, ciertos hechos que aparentemente son iguales, pueden tener significados locales netamente distintos. El interrogatorio directo a los alumnos por parte de un profesor, por ejemplo, puede considerarse rudo y punitivo en un sitio y perfectamente apropiado en otro. En un contexto dado, cierta conducta, como el interrogatorio directo, puede ser apropiada para algunos alumnos en determinado momento, e inapropiada en el siguiente, desde el punto de vista de un profesor en particular, en el momento de ser observado el hecho. Cuando un punto de la investigación consiste en considerar los significados locales distintivos que tienen las acciones para los actores que están en escena en ese momento, el trabajescena en ese momento, el trabajopiado.

La cuarta razón para juzgar que no son triviales estas preguntas propias de la investigación de campo se basa en la *necesidad de tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales*. La consideración de las relaciones entre un contexto dado y su ambiente social más amplio ayuda a esclarecer lo que está sucediendo en el contexto mismo. La observación «los profesores no piden materiales complementarios sino que siguen usando siempre los mismos textos y manuales para cada materia» puede ser tácticamente acertada, pero se la podría interpretar de maneras muy distintas según las circunstancias contextuales. Si en un determinado distrito escolar los reglamentos del sistema educacional hacen que el pedido de materiales complementarios sea muy engorroso, las acciones de los profesores no deberían atribuirse simplemente a la generación espontánea de significados locales por parte de los participantes en la escena local, es decir, a la «cultura docente» de esa escuela en particular. Lo que hacen los profesores en el nivel del aula y del establecimiento escolar es influido por lo que sucede en las esferas más amplias de la organización social y las pautas culturales. Estas amplias esferas de influencia también deben tenerse en cuenta cuando se investigan las circunstancias más estrechas de la escena local. Lo mismo ocurre con las relaciones de influencia entre distintos medios que se encuentran en el mismo nivel del sistema, como el aula y el hogar. Ciertas conductas que pueden considerarse inapropiadas en la escuela, quizá resulten perfectamente apropiadas y razonables en la vida familiar y de la comunidad. Por ejemplo, es probable que dentro de la familia se aliente a los niños a ayudarse mutuamente en todo, mientras que en el aula esto podría ser visto por el docente como un intento de hacer trampa en las tareas individuales.

La quinta razón de la importancia de este grupo de preguntas se relaciona con la *necesidad de tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias inmediatas del medio local*. Tanto los investigadores como los docentes suelen caer en la tentación de considerar lo que sucede habitual y corrientemente en su vida cotidiana como el modo en que son y deben ser las cosas, para siempre y

en todas partes. La práctica de confrontar la actividad en las aulas de Estados Unidos con la actividad escolar en otras sociedades y con la actividad en otros contextos institucionales, tales como hospitales y fábricas, sirve para ampliar la visión de la gama de posibilidades existentes en cuanto a la eficaz organización de la enseñanza y el aprendizaje en grupos humanos. Informarse sobre otros modos de organizar la enseñanza formal y no formal, a través del estudio de la historia de la humanidad y también del estudio de otras sociedades contemporáneas del mundo, puede arrojar nueva luz sobre los acontecimientos locales en un establecimiento escolar dado.

El trabajador de campo pregunta continuamente, mientras se encuentra en el contexto: «¿Cómo se compara lo que está sucediendo aquí con lo que sucede en otros lugares?» El hecho de tener conciencia de esto no lleva necesariamente a encontrar soluciones prácticas inmediatas para la planificación del cambio. Pero la perspectiva comparativa sirve de respaldo a los intentos de planear cambios. Al adoptar una perspectiva comparativa, las personas pueden distinguir los aspectos espuriamente distintivos y los genuinamente distintivos de sus propias circunstancias.

Esto puede llevarlos a ser más realistas y a la vez más imaginativos en su concepción del cambio de lo que lo habrían sido sin esta perspectiva.

En conclusión, las preguntas centrales de la investigación interpretativa conciernen a aspectos que no son ni obvios ni triviales. Se refieren a aspectos relativos a opciones y significados humanos y, en ese sentido, atañen a la mejora de la práctica educacional. Si bien la postura del investigador de campo no es abiertamente evaluativa, y si bien las preguntas de su investigación no asumen la forma «¿qué prácticas de enseñanza son las más eficaces?», los aspectos relativos a la eficacia son fundamentales en la investigación interpretativa. Las definiciones de eficacia que derivan de la postura teórica y las comprobaciones empíricas del investigador interpretativo difieren de las correspondientes a los enfoques más usuales de la investigación y el desarrollo educacionales. El programa de la investigación interpretativa implica someter a un examen crítico toda suposición acerca del significado, en todo lugar, incluyendo las suposiciones sobre las metas deseables y las definiciones de la eficacia en la enseñanza. Esta postura crítica hacia el significado humano se origina en ciertos presupuestos teóricos que se tratarán en detalle en la siguiente sección de este capítulo.

Bisquerra, Rafael, en *"Métodos de investigación educativa". Guía práctica.* Colección Educación y enseñanza. ed. 2a. Ediciones ceac, España. 1996.

## METODOLOGÍA CUALITATIVA

### Introducción

En los capítulos anteriores hemos tratado lo que se conoce como metodología cuantitativa, cuyas características son la aplicación del método hipotético-deductivo, la utilización de muestras representativas de sujetos, la medición objetiva de variables, la utilización de técnicas de recogida de datos cuantitativos, como las encuestas y los tests, la aplicación de la estadística en el análisis de datos, etc. Se trata de una investigación nomotética que pretende llegar a la generalización de resultados. Son ejemplos de metodología cuantitativa los estudios correlacionales, los diseños experimentales, etc.

En este capítulo nos vamos a referir a una corriente metodológica que se encuentra en el extremo opuesto y que ha recibido alternativamente distintas denominaciones: paradigma cualitativo, metodología cualitativa, interpretativa, etnográfica, ecológica, etogenética, naturalista, fenomenológica, etnometodología, interaccionismo simbólico, constructivismo, observación participante, estudio de casos, etc. Los distintos términos responden a enfoques ligeramente distintos, pero todos ellos comparten unos principios comunes.

Las distintas denominaciones utilizadas por los diversos autores que se han ocupado del tema responden al énfasis que cada uno de ellos pretende resaltar. Incluso se puede afirmar que, muchas veces, algunos de estos términos se utilizan indistintamente como sinónimos. Así, por ejemplo, Erikson (1986) titula su artículo como "Métodos cualitativos de investigación en educación", y al mismo tiempo argumenta que prefiere utilizar el término "interpretativo" (p. 119) en lugar de cualitativo. Guba (1983) prefiere el término naturalista; Woods (1987) etnografía; Harre (1977), etogenético; Lincoln (1985: 43-104) y Guba (1985), entre otros, se refieren al "paradigma emergente", etc.

Con esto señalamos una cierta pluralidad terminológica, tal vez debido a que estos enfoques son relativamente nuevos en el campo de la investigación educativa. Por nuestra parte, vamos a referirnos a la metodología cualitativa como al conjunto de todas ellas. En los apartados siguientes se presenta una síntesis de los aspectos esenciales de esta corriente. Posteriormente nos referiremos a alguna tendencia concreta, pero teniendo siempre presente que es difícil distinguir entre ellas, todas comparten unos principios generales comunes y que las distintas denominaciones se utilizan muchas veces como sinónimos.



## Orígenes y desarrollo de la investigación cualitativa.

La observación descriptiva, las entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como la misma historia. Los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta viajeros y escritores que van desde Herodoto a Marco Polo. Pero es a partir del siglo XIX cuando se empiezan a utilizar conscientemente en la investigación social.

Hasta el siglo XVIII no se había prestado atención en describir y analizar la vida de los grupos sociales "sin voz" (sirvientes, clases bajas, proletariado, campesinos, vida rural, tribus, etc.). Cuando en la literatura aparecían personajes pertenecientes a estos grupos sociales, eran tratados con cierta incompreensión, poca seriedad, o incluso menosprecio, considerándolos a un nivel inferior. Las obras de Rousseau (1712-1718) preconizan una revolución social que empezará a tener sus efectos a partir de 1789 con la Revolución francesa. En 1775, en *El barbero de Sevilla* de Beaumarchais, se presenta, tal vez, una de las primeras caracterizaciones simpáticas del sirviente.

A partir de los inicios del siglo XIX, el interés en la vida del mundo (Lebenswelt) de los pobres, especialmente del mundo rural, creció progresivamente. Las obras de los hermanos Grimm en Alemania, Charles Dickens en Inglaterra y la misma obra pedagógica de Pestalozzi (1746-1827) en Suiza, son ejemplos ilustrativos.

Durante todo el siglo XIX proliferaron los informes y narraciones de viajes. Principalmente los que relataban aspectos de la vida de los habitantes de las colonias que los países europeos tenían el ultramar. En este contexto emerge la **antropología**, con la cual se presta atención **científica al estudio de estos** grupos sociales y tribus desconocidas hasta entonces. Se empieza a denominar **etnografía** a una descripción monográfica de gente *ethnoi* (del griego "otros"). En esta época aparecieron una serie de "biografías de bebés", siendo el autor más destacado Charles Darwin (1809-1841), el cual convirtió la biografía de bebé en un documento legítimo.

En 1914, Bronislaw Malinowski (1884-1942) visitó por primera vez Nueva Guinea. Permaneció allí varios años, especialmente en las islas Trobriand. Durante su estancia tuvo contacto directo con las sociedades primitivas. Este contacto íntimo fue mucho más intenso del que había tenido cualquier etnógrafo anterior. La obra de Malinowski (1922) revolucionó el campo de la antropología social. Sus descripciones incluyen el comportamiento explícito e inferencias sobre el conocimiento cultural implícito (creencias), que los mismos indígenas eran incapaces de expresar. El método de investigación era la observación participante y la entrevista en profundidad.

En la concepción de Freud (1856-1939), igual que en Malinowski, las personas saben mucho más de lo que son capaces de expresar. El psicoanálisis es una forma de entrevista en profundidad para llegar al inconsciente, el cual constituye una fuente de conocimiento para interpretar aspectos no manifiestos de la mente.

La teoría social alemana distinguía entre ciencias naturales (Naturwissenschaft) y ciencias humanas (Geisteswissenschaft). Dilthey (1833-1911) argumenta que los métodos de las ciencias humanas deben ser hermenéuticos o interpretativos. Su posición será adoptada por la fenomenología de Husserl (1859-1938), la sociología de Max Weber (1864-1920) y también el materialismo histórico y el materialismo dialéctico a partir de Karl Marx (1818-1883). Recordemos que uno de los puntos fundamentales del marxismo es el concepto de conciencia social: la concepción de sí mismo y del

mundo está profundamente condicionada por las circunstancias. La ciencia social alemana pone el énfasis en el "punto de vista del actor". La fenomenología está en el origen de la investigación cualitativa. La introspección se considera válida como método científico.

En una dirección contraria se movía la teoría social francesa, con Comte (1795-1857) y Durkheim (1858-1917), mucho más próxima a las ciencias naturales. Lo que les interesa son los "hechos sociales." Así queda expuesto en el primer capítulo de *Las reglas del método sociológico* de Durkheim (publicada por primera vez en 1895 y cuya última reedición en castellano es de 1988). En esta dirección se mueve la metodología cuantitativa.

En síntesis, la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad. Mientras que la investigación cuantitativa tiene sus orígenes en la sociología y en las ciencias físico-naturales, parcializa la realidad para facilitar el análisis, y pretende estudios extensivos sobre muestras representativas de sujetos.

En esta revisión de los principales creadores de la ciencia antropológica deberíamos citar a Lévy-Bruhl (1857-1939), seguidor de Durkheim, que contribuyó al esclarecimiento de las formas primitivas de la vida mental del hombre. Radcliffe-Brown (1881-1955), con importantes aportaciones a la etnología en la corriente del funcionalismo. Lévi-Strauss (1908- ), con el estructuralismo, que aglutina la lingüística de Jakobson, el inconsciente de Freud y la etología de Radcliffe-Brown; en reacción contra Lévy-Bruhl escribió *Structures élémentaires de la parenté* en 1949, donde intenta demostrar el funcionamiento universal del espíritu humano; su método queda desarrollado en *Anthropologie Structurale*, de 1958. Muchos investigadores han contribuido al desarrollo del pensamiento antropológico, que por razones de espacio no podemos ni tan siquiera citar. Para más información véase Evans-Pritchard (1988).

Margaret Mead (1901-1978) durante los años veinte realizó unos estudios antropológicos en Samoa (Mead, 1972), que pueden considerarse como la primera aplicación de la etnografía al campo educativo. Al mismo tiempo es uno de los primeros estudios que tratan de la educación fuera del contexto escolar. Para más información sobre Margaret Mead véase Cassidy (1985), así como sus numerosas y conocidas obras.

El empleo de métodos cualitativos se divulgó, gracias a la "Escuela de Chicago", entre 1910 y 1940. Destacan la sociología urbana de Park, Burgess y otros; historias de vida de criminales y delincuentes juveniles por Shaw, Sutherland y otros; estudios etnográficos sobre inmigrantes a los Estados Unidos por Warner. Whyte, Thomas y otros. En estos estudios se utilizó la observación participante y la entrevista informal.

Después de la II Guerra Mundial hubo un predominio de la metodología cuantitativa. Los estudios cualitativos quedaron en el olvido en muchas Universidades. Precisamente en esta época Spindler y Kimball inician estudios etnográficos aplicados a la educación.

Durante los años sesenta empiezan a realizarse numerosas investigaciones de carácter cualitativo, principalmente en Estados Unidos y Gran Bretaña. En este último país cabe citar el liderazgo de Stenhouse (1926-1982) y las aportaciones de Elliott en la línea de la investigación acción que veremos en el capítulo siguiente. En 1968 se constituye el Council on Anthropology and Education,

como miembro de la American Anthropological Association.

Durante los años ochenta se observa un creciente interés por la metodología cualitativa aplicada a la investigación educativa. La tercera edición del *Handbook of Research on Teaching* (Wittrock, 1986) incluye por primera vez un capítulo importante sobre metodología cualitativa (Erikson, 1986), así como otros capítulos en los que frecuentemente se le hace referencia. Muchas otras obras sobre metodología cualitativa se han publicado en los últimos años, por ejemplo las de Bogdan y Biklen (1982), Burgess (1982, 1985), Dobbert (1982), Spindler (1982), Van Maanen et al. (1982), Van Maanen (1983), Schwartz y Jacobs (1984), Walker (1985), Cook y Reichardt (1986), Taylor y Bogdan (1986), Woods (1987), Spindler y Spindler (1987), Goetz y LeCompte (1988), Sherman y Webb (1988) y otras. En manuales de metodología general de investigación educativa, donde prácticamente había estado totalmente olvidada, también se empieza a tenerla en cuenta (Cohen y Manion, 1985). En 1988 ha salido el primer número de la **Internacional Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)**, cuyos editores son Webb y Sherman. La editorial Sage, que tuvo una gran divulgación a partir de finales de los setenta con la colección *Quantitative Applications in the Social Sciences*, ha iniciado una nueva colección sobre *Qualitative Research Methods*, con obras de Kirk y Miller (1986), Agar (1986), Punch (1986), Fielding y Fielding (1986), Fine y Sandstrom (1988), McCracken (1988), Morgan (1988), Pfaffenberger (1988) y muchas otras que van a salir en breve, lo cual obligará a una consulta constante de las nuevas publicaciones de esta editorial para estar al día de los nuevos avances, tanto en metodología cualitativa como cuantitativa.

### Características de la investigación cualitativa

Entre los investigadores cualitativos hay desacuerdo acerca del procedimiento de la investigación y de sus fundamentos teóricos. Este desacuerdo hace que exista un cierto recelo a que nadie se erija como representante del conjunto de todos ellos (Erikson, 1986: 120). Como consecuencia, son escasas las exposiciones de carácter metodológico a nivel general. Por otra parte ha proliferado una terminología en la que muchas veces se utilizan como sinónimos vocablos distintos. Con todo, intentaremos ofrecer una aproximación a las características más comunes a la investigación cualitativa.

Como características generales comunes a las corrientes que se engloban en la metodología cualitativa podemos señalar las siguientes.

1. *El investigador como instrumento de medida.* - En la investigación cualitativa el investigador es el instrumento de medida. Todos los datos son filtrados por el criterio del investigador. Por consiguiente los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar este peligro, el investigador debe adiestrarse en una disciplina personal, adoptando una "subjetividad disciplinada", que requiere auto-conciencia, examen riguroso, reflexión continua y "análisis recursivo". La "comprensión intersubjetiva" es otro procedimiento que se suele utilizar: el investigador explicita los aspectos subjetivos a los participantes en el estudio; esto produce una búsqueda de profundización en la comprensión de las experiencias de los sujetos. También puede emprender el uso sistemático del criticismo externo y la ayuda de críticos. El criticismo externo consiste en un cambio constante de rol interno-externo. La "triangulación" es una de las estrategias más utilizadas. Se insiste en la honestidad y en la introspección, que permita distinguir entre ética y significados generados por los sujetos.

2. *Estudios intensivos en pequeña escala.*- Se trata de estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos. Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos. A veces se estudian casos muy especiales, como una erupción volcánica, el hundimiento del Titanic, el incendio del Hindenburg, una explosión atómica, etc., que son hechos que ocurren raras veces y son una fuente de investigación que probablemente no se pueda abordar mediante métodos cuantitativos. Sin embargo, en investigación educativa, suelen estudiarse las situaciones normales de clase en su ambiente natural.
3. *Teorías e hipótesis.*- No suele probar teorías o hipótesis. Es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis.
4. *No tiene reglas de procedimiento.*- El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición. La base está en la intuición y en los aspectos artísticos del producto. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaría y recursiva.
5. *Holística.*- Abarca el fenómeno en su conjunto. No se detiene en dividirlo en variables o en discernir entre ellas.
6. *Recursiva.*- El diseño de investigación es emergente: se va elaborando a medida que avanza la investigación. El problema inicial se va reformulando constantemente para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno. Cuando se encuentran desajustes importantes, se puede replantear el problema adoptando las modificaciones que se consideren oportunas.
7. *Categorización.*- Para categorizar suelen preguntar frecuentemente "¿Qué es un ejemplo de...?". Van clasificando datos preguntándose "¿A qué grupo pertenece esta categoría?".
8. *Análisis estadístico.*- En general no permite un análisis estadístico. A veces, pueden hacer recuentos de frecuencias y categorizaciones; pero solamente cuando se está muy seguro de lo que se cuenta.
9. *Serendipity.*- se puede incorporar hallazgos que no se habían previsto (serendipity).
10. *Emocionalmente satisfactoria.*- Es importante asegurarse de que están hablando la voz de "su gente". Es democrática, o incluso populista.

La observación accidental juega un papel importante en la ciencia. De tal forma que se justifica el uso del término **serendipity** para referirse al descubrimiento de algo que no entraba en los objetivos de la investigación. El Fisiólogo Cannon, en 1945, recogió el término serendipity de la obra *Three princess o Serendip*. de Walpole, donde se narra la historia de la búsqueda inútil de algo y el hallazgo de muchas otras cosas valiosas que no eran buscadas. Así sucede, a veces, en la ciencia. El investigador debe estar siempre alerta al descubrimiento fortuito de algo que no tiene previsto, por no entrar en los objetivos de su investigación.

En muchos trabajos cualitativos se intenta un análisis profundo, de finos detalles, del

comportamiento y su significado en la interacción social diaria. El trabajo de campo incluye: a) participación intensiva y a largo plazo con los sujetos; b) registro cuidadoso de lo que acontece, mediante notas de campo y la recogida de evidencia documental (manuscritos, ejemplos de los trabajos de los alumnos, fotos, cassette, vídeo, etc.); c) reflexión analítica a partir de los registros realizados y la documentación obtenida; d) descripción detallada, utilizando procedimientos narrativos.

En investigación cualitativa se pueden utilizar técnicas de recogida de datos como los estudios de casos, las entrevistas en profundidad, la observación participante, fotografías, vídeo, grabaciones, etc. Con esto se pretende estudiar lo que la gente “dice y hace”, en lugar de lo que “dice que hace”, más propio de las encuestas y métodos cuantitativos. Como técnicas de análisis de datos destaca la triangulación.

Erikson (1986: 132-133) contrasta las metodologías cuantitativa y cualitativa ilustrándolas mediante un juego de ajedrez. La investigación cuantitativa supone un tablero con unas piezas y unas reglas; la investigación cualitativa supone que el tablero, las piezas y las reglas son distintas en cada situación concreta. El estudio de la clase es un tema de topología social, más que de geometría social.

La investigación cualitativa ha recibido numerosas críticas referidas básicamente a que: a) es subjetiva; b) contiene una sobrecarga de los valores del investigador, c) no se puede replicar; d) tiene poca fiabilidad; e) tiene poca validez externa; f) las conclusiones no son generalizables; g) adolece de exactitud y precisión; h) es poco rigurosa y asistemática.

Desde los representantes de la investigación cualitativa se han dado justificaciones a estas críticas. En síntesis se trata de argumentar que la investigación cualitativa atiende a unos objetivos distintos de la investigación cuantitativa, pero que si “se hace bien” puede tener igual valor.

Cohen y Manion (1985: 264) presentan un cuadro de doble entrada que representa los principales métodos utilizables según el tipo de información requerida. Por su interés lo reproducimos en la Figura 75 en la página 260.

FIGURA 75

Clase de información	Tests de rendimiento	Tests de personalidad	Tests de actitud	Tests socio métrico	Observación participante	Entrevista	Relatos	Valoración del profesor
Habilidades académicas	XX					X		XX
Características personales		XX			X	X		XX
Habilidades sociales			X		XX	X		XX
Relaciones sociales			X	XX	XX	X		XX
Punto de vista individual del alumno			XX			X	XX	X
Clima de clase					XX			

XX - medio más eficiente

X - medio de apoyo

Howard Becker sostiene que los investigadores cualitativos no pueden evitar tomar partido en sus estudios (cit. por Taylor y Bogdan, 1986: 285). Esto enlaza la investigación cualitativa con la investigación acción que veremos en el capítulo siguiente. Existe una larga tradición de "investigación acción" ligada a los estudios cualitativos. Así, por ejemplo, los investigadores de la Escuela de Chicago trataron de cambiar las condiciones de los barrios precarios mediante sus incisivos estudios e informes de campo. Para Taylor y Bogdan (1986: 285) una negativa a tomar partido, con frecuencia equivale a defender el *status quo*: sin saberlo, investigadores sociales recogieron información sobre América Latina para los militares de los Estados Unidos; también el gobierno de Sudáfrica utilizó la investigación etnográfica para tratar de hacer más eficaz el *apartheid*. La investigación debe ponerse del lado de los sometidos, de aquellos que no tienen un foro donde expresarse y ser escuchados. Para Bodemann el investigador debe intervenir activamente para aliviar el sufrimiento humano (cit. por Taylor y Bogdan, 1986: 286). En esto ya se había adelantado Galileo, según el cual la misión de la ciencia era aliviar el sufrimiento humano.

## Recogida y análisis de datos

Un principio general consiste en realizar una recogida de datos lo más intuitiva posible. Existe el convencimiento de que la observación participante intensiva y a largo plazo, empezando sin expectativas conceptuales *a priori*, que podrían limitar la abertura de los investigadores de campo, es una de las formas más apropiadas de llegar a una comprensión interpretativa del fenómeno.

El trabajo de campo puede considerarse como una especie de mística, que por esencia no puede ser enseñado. La mejor preparación puede consistir en cursos de antropología y sociología, que incluyan bases teóricas e investigaciones prácticas. Burges (1982) y Denzin (1978) presentan sugerencias sobre el trabajo de campo. Erikson (1986: 140) cita como a un doctorando se le dieron las siguientes instrucciones: 1) encontrar el grupo étnico adecuado; 2) son muy útiles bloques de papel y lápices; 3) asegúrese de llevar una sartén, pero no se la preste a nadie: podría no recuperarla. Esta descripción humorística pretende subrayar que, en definitiva, se trata de empezar sin nada preconcebido. Podríamos recordar aquí a Antonio Machado: "Caminante no hay camino, se hace camino al andar." Se utiliza el razonamiento lógico y un criterio propio. Se aprenden los métodos con la práctica, de la misma forma que se aprende a nadar tirándose al agua. Se trata de hacer el proceso de recogida de datos lo más deliberativo posible y desarrollar la "visión social estereoscópica" del etnógrafo. El proceso de recogida de datos se contempla como la resolución progresiva de un problema, en el cual los métodos de muestreo, la formulación de la hipótesis y el análisis de datos, van de la mano en una interacción permanente, caracterizada por un proceso permanente de acción-reflexión.

Las técnicas de recogida de datos pretenden una reconstrucción de la realidad. Goetz y LeCompte (1988: 124-171), Schwartz y Jacobs (1984), Taylor y Bogdan (1986) y otros exponen las siguientes técnicas: observación participante y no participante, entrevistas estructuradas y no estructuradas, entrevistas en profundidad, declaraciones personales, historiales, comunicación no verbal, análisis de contenido, documentos personales, fotografías y otras técnicas audiovisuales, métodos interactivos y no interactivos, aplicación de medidas reactivas y no reactivas, etc. Estos autores incluyen ejemplos ilustrativos de aplicación de la metodología cualitativa. En "La entrevista de investigación" en la página 103 se hace una especial referencia a la entrevista en profundidad. Poirier, Clapier-Villadon y Raybaut (1983) exponen con detalle la metodología de los relatos de vida (*récits de vie*) y la biografía.

En las medidas reactivas el sujeto está al corriente de que es observado. Esto puede provocar que el sujeto reaccione en algún sentido, pudiendo distorsionar los resultados de la investigación (véase, por ejemplo, las características de la demanda en "Varianza y control experimental" en la página 160). Son medidas reactivas, por ejemplo, los tests, cuestionarios, entrevistas, etc. Las **medidas no reactivas** se caracterizan por el hecho de que los datos se recogen en una situación natural, de tal forma que los sujetos no están al corriente de que son observados. Por ejemplo el análisis de los productos realizados por los sujetos durante el curso pasado, los libros de texto utilizados en un centro, los libros de la biblioteca, y diversas características relevantes del centro que se pueden observar y indicarlo. El investigador, a veces, debe crear medidas no reactivas *ad hoc* para la investigación que se propone, puesto que se trata de instrumentos únicos para una determinada investigación. Sechrest (1979) y Webb et al. (1981) ofrecen abundantes sugerencias para su elaboración. También pueden consultarse Borg y Gall (1983: 495-500 y 909-910) Goetz y LeCompte (1988), Schwartz y Jacobs (1984) y Taylor y Bogdan (1986).

Un ejemplo de medida no reactiva es la técnica de la **carta perdida**, que a veces se utiliza en sondeos de opinión sobre la intención de voto. En esta técnica se escriben grandes cantidades de cartas a organizaciones que reflejan determinadas actitudes (por ejemplo un partido político). Estas cartas se "pierden" y van a parar a los buzones de una muestra representativa de sujetos. La técnica se basa en el supuesto de que la persona que "encuentra" una carta es más probable que la reenvíe al destinatario si la dirección corresponde a un organismo o persona (candidato) que refleja una actitud al cual se siente proclive. De esta forma, la cantidad de cartas devueltas refleja los porcentajes de las actitudes mantenidas por una comunidad. Se ha hipotetizado que algunas direcciones crean más curiosidad que otras, lo cual podría invalidar la técnica. En una investigación se escribieron cartas dirigidas a Educational Research Project, Marijuana Rescarch Project y Sex Research Project.. Estas últimas fueron devueltas en una cantidad muy inferior a las demás, y muchas de ellas habían sido abiertas (Borg y Gall, 1983: 498-499).

Aspectos importantes a considerar en la recogida de datos son la negociación de la entrada en el "campo de estudio", el mantenimiento de unos principios éticos durante todo el proceso de investigación y el establecimiento de unas buenas relaciones (rapport) con los informantes. Erikson (1986: 141-142) y Taylor y Bogdan (1986) ofrecen sugerencias al respecto. También hay que considerar los aspectos éticos del trabajo de campo, tal como han señalado Taylor y Bogdan (1986: 94-99) y Punch (1987).

En la metodología cualitativa el análisis de datos va paralelo a la recogida de los mismos. No se distinguen como fases distintas. Hay una interacción permanente entre observación e interpretación; datos recogidos y análisis; en definitiva, acción-reflexión. Si se distinguen es simplemente a nivel didáctico.

Entre las técnicas propiamente cualitativas de análisis se pueden citar la triangulación, el análisis crítico, la reflexión personal, contrastar hipótesis rivales, comparar, *obtener feedback* de los informadores, replicar, etc. En algunos casos pueden incluir técnicas de análisis cuantitativas, como distribuciones de frecuencia o tablas de contingencia.

Goetz y LeCompte (1988: 172-211), dentro del análisis e interpretación de los datos incluyen: a) Teorización: forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo el análisis; se compone de percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones; y especulación. b) Estrategias de selección secuencias: son operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y la recogida de datos: selección de casos negativos, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y selección de teorías relevantes para las distintas fases de la investigación. c) Procedimientos analíticos generales: son medios de manipulación sistemática de datos: inducción analítica, comparaciones constantes, análisis tipológico, enumeración y protocolos observacionales estandarizados. La interpretación e integración de resultados se realiza mediante alguna combinación de los cuatro procesos siguientes: consolidación teórica, aplicación teórica, utilización de metáforas y analogías y síntesis.

Muchos etnógrafos dividen la presentación de sus conclusiones en cuatro) fases: presentación resumida de los datos, interpretación, integración de los resultados con áreas de interés más amplias y aplicaciones o significados de los hallazgos (Goetz y LeCompte, 1988: 172-211).



Siempre que sea posible conviene desarrollar un sistema elaborado de categorías para clasificar datos cualitativos, preservando la complejidad esencial de los materiales de investigación. Véase a este respecto las sugerencias que se incluyen en "Estudios de observación" en la página 134 y "Observación participante". Entre los factores inherentes a un buen sistema destacan: 1) *validez* y fiabilidad de los datos recogidos; 2) claridad, auto-consistencia, suficiencia del detalle, comunicabilidad, contrastabilidad y que los datos sean completos; 3) expresividad y persuasividad. Para más detalles véase Cohen Y Manion (1985: 238-239) y Harré (1977). Bliss, Monk y Ogborn (1983) y Miles y Huberman (1984) presentan sugerencias para el análisis de datos cualitativos.

### Observación participante

Malinowski, el creador de la antropología funcional, fue el primero en enfrentarse a las dificultades que encuentra un investigador de campo al tratar de tender un puente sobre la laguna cultural que separa su propia civilización occidental de la sociedad primitiva que está investigando. Comprendió la necesidad de ser aceptado y adaptarse a las sociedades primitivas que estaba estudiando. De ahí surge la observación participante. Su principal objetivo consiste en lograr una interpretación de los datos que puedan obtenerse. "Mediante este intercambio natural se aprende a conocerlos y el investigador se familiariza con sus costumbres y creencias mucho mejor que si fuera un informante pagado, y a menudo fastidiado por su trabajo" (Malinowski, cit. por Anguera, 1985: 208). Los trabajos de M. Mead también se podrían incluir en esta categoría.

En la **observación participante** el observador se dedica a las actividades que está observando. Es uno más del grupo objeto de estudio. Los pasos a seguir se pueden simplificar en los siguientes términos:

1. Formular una definición *grosso modo* del fenómeno objeto de estudio.
2. Formular una explicación hipotética del fenómeno.
3. Estudiar un caso a la luz de la hipótesis, con objeto de determinar si esta hipótesis se ajusta a los datos.
4. Si no se ajusta, se reformula la hipótesis o se redefine el fenómeno. Como consecuencia el caso estudiado queda excluido.
5. Después de examinar un reducido número de casos, se puede lograr cierta certeza práctica. El descubrimiento de casos negativos refuta la explicación provisional y requiere una nueva reformulación.
6. Este procedimiento de examinar casos, redefinir el fenómeno y reformular la hipótesis se continúa hasta que se establece una relación universal. Cada nuevo caso negativo requiere siempre una redefinición del fenómeno o reformulación de la hipótesis.

Taylor y Bogdan (1986: 31-99) desarrollan extensamente la observación participante dentro de la investigación cualitativa, desde la preparación a la realización del trabajo de campo, incluyendo el diseño de la investigación, la selección de los escenarios, el acceso, la recolección de datos, la

negociación del propio rol, el establecimiento del *rapport*, la participación, los informantes claves, tácticas de campo, el aprendizaje del lenguaje, notas de campo, descripciones, registros, etc.

La observación participante presenta, entre otras, las siguientes ventajas: a) es particularmente adecuada cuando se trata de estudiar el comportamiento no verbal; b) puesto que los estudios observacionales requieren bastante tiempo, el investigador puede desarrollar una relación más íntima e informal con los sujetos que está observando, generalmente en ambientes naturales; c) los estudios observacionales son menos reactivos que los experimentales; suele haber menos sesgo entre el comportamiento real y los datos recogidos.

Entre las críticas a la observación participante destacan: los datos son subjetivos, pueden estar sesgados, muchas veces se trata de simples impresiones, son idiosincráticos, carecen de medidas cuantificables, carecen de validez interna y externa.

La justificación de este procedimiento se basa en que el campo de investigación está constituido por personas y es esencialmente significativo. No se trata de moléculas, átomos o electrones. El mundo social está estructurado subjetivamente, con un significado particular para sus miembros. Las tareas del investigador educativo, muchas veces, consisten en explicar los medios según los cuales se establece un orden social y se mantiene, en términos de sus significados compartidos.

Para más información sobre la observación participante pueden consultarse las obras de Goetz y LeCompte (1988: 126-133), Fine y Sandstrom (1988), Keeves (1988: 507-511), Morgan (1988) y McCall y Simmons (1969), entre otros.

## Triangulación

Una de las técnicas de análisis de datos más características de la metodología cualitativa es la "triangulación". El principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Denzin (1970: 291) define la triangulación como "la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno." Para Kemmis (1983) consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos.

Un ejemplo de triangulación en el aula puede representarse mediante un triángulo con el profesor, el observador y el alumno en cada uno de los ángulos. Desde cada uno de ellos se está en posición ventajosa para acceder a ciertos datos. La triangulación es la contrastación de los puntos de vista de los tres ángulos, observando los acuerdos y las diferencias entre los observadores.

La triangulación actualmente se entiende en sentido amplio, dándose cuatro tipos básicos de triangulación y una combinación entre ellos:

1. *Triangulación de datos*: se recogen datos de diversas fuentes para su contraste, incluyendo diversidad: **a)** temporal: se recogen datos en distintos momentos para comprobar si los resultados son constantes; **b)** espacial: se contrastan datos recogidos de distintas partes para comprobar las coincidencias; **c)** personal: se utilizan distintos sujetos (o grupos) para contrastar los resultados.

2. *Triangulación de investigadores*: se utilizan distintos observadores para comprobar que todos ellos

registran lo mismo, diversos investigadores contrastan los resultados respectivos sobre el mismo tema.

3. *Triangulación teórica*: se trabaja sobre teorías alternativas, incluso contrapuestas más que sobre un único punto de vista. De esta forma se pretende tener una interpretación más comprensiva del fenómeno.

4. *Triangulación metodológica*: se aplican distintos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias. Se pueden utilizar distintos instrumentos y se contrasta si se llega a las mismas conclusiones.

5. *Triangulación múltiple*: se combinan varios tipos de triangulación: datos, observadores, teorías y metodologías. La combinación de niveles de triangulación consiste en utilizar más de un nivel de análisis; recordemos los tres principales niveles de análisis: individual, social e interactivo.

Para más detalles sobre la triangulación véase Cohen y Manion (1985: 254-270) y Taylor y Bogdan (1986: 91-94). El método de validación mediante la matriz multirrasgo-multimétodo (Campbell y Fiske, 1976), que se ha presentado en "Validez" en la página 91, puede considerarse como un procedimiento de triangulación de carácter cuantitativo.

### La investigación naturalista

Para Guba (1983: 149) el término naturalista describe un paradigma de investigación, no un método. Este paradigma se sitúa en oposición al racionalista. Hay muchos paradigmas para llegar a la verdad y no hay una base para elegir el paradigma más apropiado.

Algunas características del paradigma naturalista son las siguientes: a) preferencia por métodos cualitativos; b) el investigador es el principal instrumento, perdiendo fiabilidad y objetividad con el fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito; c) necesitan teorías que "toquen tierra", d) consideración de que se mueven en una naturaleza de realidades múltiples e) la interacción del investigador con las personas investigadas modifica tanto a los sujetos como al investigador: O el diseño de investigación es abierto, "emergente", evoluciona y se desarrolla en cascada, y nunca está completo hasta que la investigación termina arbitrariamente; g) se trata de investigaciones de campo.

La **observación naturalista** es el intento de observar el comportamiento de los organismos en su estado natural, y donde el investigador trata de interferir lo menos posible con el comportamiento del sujeto (Hyman cit. por Anguera, 1985: 187). Los datos observacionales pueden ser de tres tipos (Anguera, 1985: 187-198):

- 1) *Narrativos*: describen eventos conductuales tal como han ocurrido con ausencia de contenido interpretativo, como anécdotas, notas de campo, descripciones ecológicas, cartas, diarios, archivos, entrevistas, fotografías, dibujos, documentos varios, etc.
- 2) *Listas de datos*: como descriptores estáticos, listas de acción, diario de actividades, etc.
- 3) *Evaluativos*: requieren un juicio por parte del observador, como escalas evaluativas numéricas, escalas gráficas, escalas de puntos acumulados, etc.

Una visión actual de síntesis sobre la investigación naturalista puede verse en Guba y Lincoln (1988).

### La investigación etnográfica

La investigación etnográfica es un tipo de investigación descriptiva de trabajo de campo realizada por antropólogos culturales o sociólogos cualitativos. "Etnográfica" en la página 146, al tratar de los estudios descriptivos, ya se han dado algunas notas de este tipo de investigación. Otras características son las siguientes:

- El *objetivo* consiste en llegar a una "comprensión" de lo que sucede. Para ello, el investigador pasa mucho tiempo en el lugar de estudio. Como metodología puede utilizar entrevistas en profundidad con personas clave (representativas). Muchas veces se realiza una "observación participante", envolviéndose activamente en la actividad objeto de estudio.
- *Se trata de ver el punto de vista del sujeto*: qué significado dan los sujetos a los hechos. No se parte de una hipótesis previa. Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de variables y fenómenos, generar y refinar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, comparando constructos y postulados generados desde un fenómeno estudiado en un área concreta con los estudiados en otras áreas o situaciones. A medida que se gana comprensión se van formulando hipótesis tentativas, a partir de las cuales se recoge información adicional. El resultado es una descripción detallada. La tarea crítica está en mantener la objetividad. Generalmente, estas investigaciones tienen una generalización muy limitada.
- *Es inductiva, subjetiva, generativa y constructiva*. *Inductiva* porque parte de la observación de un fenómeno, mediante la recogida de datos. A partir de los hechos observados intenta establecer regularidades. Es *subjetiva* en la medida en que explicita y analiza datos subjetivos. Su meta es reconstruir las categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo. Es *generativa* en cuanto intenta generar y refinar categorías conceptuales (constructos y proposiciones), a partir de la descripción sistemática de fenómenos y variables, usando una o más bases de datos como fuente de evidencia. Es *constructivista* porque las unidades de análisis que han de estudiarse se extraen de lo que va sucediendo (flujo de la conducta). Es un proceso paulatino de abstracción en el que las unidades de análisis se descubren en el curso de la observación y descripción.

Los antropólogos no sólo examinan las estructuras y organizaciones sociales latentes, sino que también estudian los sistemas conceptuales tácitos. El análisis del "currículum oculto" es, en este sentido, un ejemplo de investigación etnográfica aplicada a la educación.

Suele ser característico de los antropólogos su preferencia por trabajar solos, de tal forma que se llega a considerar como imposible los trabajos antropológicos en equipo. Suelen estar convencidos del antiguo axioma según el cual los problemas hallados en la investigación en equipo aumentan aritméticamente conforme al incremento de investigadores implicados (Cook y Reichardt, 1981: 144).

Todavía se dispone de muy pocos estudios sobre la vida de los estudiantes fuera del marco escolar en relación con la vida de la clase. Heath (1983) aporta una descripción de la vida y el trabajo en la comunidad y la clase. Para más información sobre la investigación etnográfica véase Agar (1986), Green y Wallat (1981), Taft (1988) y Woods (1987), entre otros.

### *Enfoque etogenético*

El enfoque etogenético se centra en las intenciones del actor, en la significación local e inmediata de sus acciones, en sus creencias acerca del tipo de comportamiento que le permitirá lograr sus objetivos y sus conocimientos acerca de las leyes que gobiernan estos comportamientos. Se considera al ser humano como persona, con toda su complejidad e individualidad.

Harré (cit. por Cohen y Manion, 1985: 228-229) identifica cinco principios en el enfoque etogenético:

1. Distinción entre análisis *sincrónico* (práctica e instituciones en un momento dado) y *diacrónico* (etapas y procesos según los cuales las prácticas e instituciones evolucionan).
2. Se centra en el significado de la interacción (meaning system). Por ejemplo, el significado de un beso es distinto al despedirse, entre dos enamorados, en Getsemaní o a la Virgen.
3. El discurso que acompaña a la acción la hace inteligible y justificable (accounts).
4. El lenguaje, las tradiciones y el conocimiento (tácito o explícito) dicen como es la persona.
5. Uso del sentido común. El poeta y el escritor ofrecen mejores modelos que el científico físico-natural.

La base del análisis está en el 'episodio'. Un episodio puede durar minutos o años. Interesa no sólo lo que se hace y lo que se dice, sino también lo que se piensa, cree, siente, las intenciones, etc., desde el punto de vista del actor. Reviste especial importancia la autoridad del informante. Hay que asegurar que sea una persona "representativa."

La información recogida se debe autenticar. Esto se consigue mediante:

1. Contrastar distintos respondientes;
2. Corroboración de expertos;
3. Comparar relatos separados. Los relatos (accounts) deben transformarse en documentos de trabajo que puedan codificarse y analizarse. Los análisis pueden ser cualitativos, pero también cuantitativos. La etapa final es un 'relato de relatos' (account of accounts).

El análisis de redes sistemáticas (systematic network analysis) es un procedimiento necesario en la recogida e interpretación de la información recogida. Esto consiste, por ejemplo, en distinguir entre lo que parece (*seemed*) y lo que puede ser observado, distinguir entre comportamiento individual o interpersonal. Por ejemplo, el profesor en clase o fuera de ella; lo mismo con el alumno: algunos alumnos tienen un comportamiento muy distinto en clase o fuera de ella.

## La etnometodología

La etnometodología es un término acuñado por Harold Garfinkel para referirse a una corriente que pretende ser una reflexión sobre la construcción del saber social, no basado en hechos, según la fórmula de Durkheim, sino en el proceso. Pretende captar la complejidad de las prácticas discursivas de los individuos en contextos sociales. Se focaliza en la utilización del lenguaje en la práctica social. Se trata de analizar cómo (mediante qué metodología) las personas mantienen un sentido de la realidad externa. No se refiere a los métodos de investigación, sino al tema u objeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1986: 26). Además de Garfinkel, entre los representantes de esta corriente se encuentran Mehan, Wood, Turner, Zimmerman y Wieder.

Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. Los significados atribuidos por las personas a las cosas son un logro práctico por parte de los miembros de una sociedad.

Para algunos autores la etnometodología se adecua perfectamente a la perspectiva del interaccionismo simbólico (Denzin, 1970). Para otros constituye una corriente separada de la sociología, que sólo puede ser vivida, no descrita (Mehan y Wood, 1975). No siempre está claro quién es y quién no es un etnometodólogo (Taylor y Bogdan, 1986: 26). Los influentes escritos de Garfinkel (1967) se han visto rodeados de abundantes controversias. Este autor ha estudiado las reglas del sentido común que rigen la interacción en la vida cotidiana a través de una variedad de experimentos que él denomina, "procedimientos de fractura" (Taylor y Bogdan, 1986: 27 y 133-151). Un panorama actual de síntesis sobre la etnometodología puede verse en Coulon (1988).

## El interaccionismo simbólico

En el interaccionismo simbólico la naturaleza de la interacción entre el individuo y la sociedad reviste un papel esencial. No se estudia sólo el individuo (características personales y comportamiento individual), ni tampoco el grupo (estructura social). La interacción es la unidad de estudio. Se basan en el análisis de la vida cotidiana. Atribuyen una importancia primordial a los "significados sociales" que las personas asignan al mundo que les rodea. Tiene conexiones con el psicoanálisis. El interaccionismo simbólico parte de las obras de Cooley, Dewey, Park, Thomas, G. H. Mead, Becker, Blumer, Hughes, Goffman y otros. La formulación de Georg Herbert Mead (1934) fue la más clara e influyente.

Para Blumer (1982) el interaccionismo simbólico presenta tres premisas:

1. Los seres humanos actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. Las personas no responden simplemente a estímulos. Es el significado lo que determina la acción.
2. La atribución de significados a los objetos mediante símbolos es un proceso social continuo. Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: "El significado que tiene

una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata”(Blumer, 1982: 4). Una persona aprende de las otras a ver el mundo.

3. Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un “proceso de interpretación.” Este proceso tiene dos pasos distintos: a) el actor se indica a sí mismo las cosas que tienen significado; b) en función de un proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción (Blumer, 1982: 5). este proceso tiene lugar en un contexto social. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes. Personas diferentes hacen cosas distintas, en función de sus experiencias personales previas y según los diferentes significados sociales que han aprendido. Todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Las interpretaciones determinan la acción, y no las normas, valores, roles o metas. Para más información véase Blumer (1982), Schwarts y Jacobs (1984: 24-25 y 42-47) y Taylor y Bogdan (1986), entre otros.

### Criterios de credibilidad

La credibilidad de la investigación cualitativa ha preocupado a los metodólogos. El término credibilidad se utiliza en investigación cualitativa con un sentido análogo al de fiabilidad y validez, propios de la metodología cuantitativa. La credibilidad exige que sean aplicadas reglas análogas a la fiabilidad y validez.

Guba (1983) destaca los siguientes puntos de preocupación con las correspondientes propuestas de solución para asegurar la credibilidad en las investigaciones cualitativas.

1. *Valor de verdad*: ¿cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos?. Mediante la contrastación de las creencias e interpretaciones del investigador con las fuentes de donde se han obtenido. La comprobación de la **credibilidad** implica hacer comprobaciones entre los participantes.
2. *Aplicabilidad*: ¿cómo determinar el grado en qué pueden aplicarse los resultados a otros contextos?. Para el naturalista, la **transferibilidad** es el concepto equivalente a generalización o validez externa del paradigma cuantitativo. Depende del grado de similitud entre dos contextos. El naturalista no pretende realizar generalizaciones, sino formular hipótesis de trabajo que puedan transferirse a otros contextos similares.
3. *Consistencia*: ¿cómo determinar si los resultados se repetirían en caso de replicar la investigación?. Para el naturalista la consistencia no significa estabilidad, sino dependencia; concepto que abarca los elementos de **estabilidad y rastreabilidad**. Esta última se refiere a variaciones que pueden atribuirse a determinados factores: cambios de realidad, instrumentos, error, etc.
4. *Neutralidad*: ¿cómo establecer que los resultados no estén influidos por el investigador (motivaciones, intereses, inclinaciones, sentimientos, etc.)? Los naturalistas comprenden las múltiples realidades que uno encuentra y son conscientes de los peligros de los posibles

prejuicios y predisposiciones del investigador. Por eso trasladan el peso de la neutralidad a los datos, requiriendo evidencia de la **confirmabilidad** de los datos producidos.

Guba (1983) compara los modos de credibilidad racionalista (cuantitativo) y naturalista (cualitativo) mediante la Figura 76 en la página 272. De esto se deduce que la investigación naturalista tiene sus propios criterios de suficiencia y métodos apropiados para conseguirla, distintos de la investigación racionalista.

**FIGURA 76. Métodos de asegurar la credibilidad.**

*El modo racionalista de credibilidad*

Factores que afectan a la investigación	Efectos producidos	Medidas propuestas	Objetivos pretendidos	
La investigación puede verse afectada por:	que produce el efecto de:	para aliviar tales efectos nosotros:	en la esperanza de conseguir	y producir descubrimientos que sean:
Factores que interactúan y encubren:	confusión	control y aleatorización	validez interna	exentos de contaminación
Cambios situacionales:	singularidad	muestras de probabilidad	validez externa	Independientes del contexto
Deterioro y fluctuación instrumental	inestabilidad		fiabilidad	a prueba de inconsistencias
Preferencias del investigador:	prejuicios	réplica del investigador	objetividad	Independientes del investigador



*Modo naturalista de credibilidad. Para considerar los males, nosotros.*

La investigación puede verse afectada por:	Que producen los efectos de:	Para superar estos defectos, nosotros		Con la esperanza de seguir	Y producir descubrimientos que sean:
		Durante	..... Después		
Factores que encubren e interactúan	dificultades de interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trabajamos durante un período prolongado:</li> <li>• utilizamos la observación continua.</li> <li>• utilizamos la triangulación</li> <li>• recogemos material de adecuación referencial</li> <li>• hacemos comprobaciones entre los participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• establecemos la corroboración estructural</li> <li>• establecemos la adecuación referencial</li> <li>• provocamos la comprobación de los participantes</li> </ul>	credibilidad	aceptables
Irrepetibilidad de la situación	dificultades de comparación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recogemos minuciosos datos descriptivos</li> <li>• hacemos muestreo teórico</li> </ul>	desarrollamos descripciones minuciosas	transferibilidad	relevantes para el contexto
Cambios instrumentales	inestabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizamos métodos que solapan y complementan</li> <li>• elaboramos pistas de revisión</li> </ul>	verificamos las pistas de revisión	Dependencia	estables
Preferencias del investigador	prejuicios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizamos la triangulación</li> <li>• practicamos la reflexión epistemológica</li> </ul>	verificamos la confirmabilidad	Confirmabilidad	Independientes del investigador

Miles y Huberman (1984) y Sowden y Keeves (1988) están especialmente interesados en la generalización de los resultados de la investigación cualitativa y en la replicabilidad del análisis de datos cualitativos. Proponen una estrategia estructurado en cuatro pasos:

1. diseño de la investigación;
2. recogida de datos;

3. análisis de datos;
4. resumen e integración de resultados.

En el análisis de datos hay tres componentes clave:

- a) reducción de los datos;
- b) examen de la matriz de datos; y
- c) conclusión y verificación.

El proceso total es *iterativo*, así como *interactivo* en la medida en que lo permiten las sucesivas iteraciones. Hay que reconocer que este modelo no es muy diferente del modelo de investigación cuantitativa. La principal diferencia estriba en que la investigación cuantitativa se inicia con una sólida base teórica y tiende a proceder secuencialmente de acuerdo con unas etapas claramente establecidas, más que de forma iterativa e interactiva.

Goetz y LeCompte (1988: 212-246) ofrecen algunas directrices para valorar si un estudio etnográfico ha sido realizado de forma adecuada y sus resultados se pueden considerar legítimos. Intentan aplicar los fundamentos de la fiabilidad y de la validez interna y externa propias de la tradición positivista al trabajo de los etnógrafos y de los investigadores cualitativos. La **fiabilidad externa** se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario y otro similar. El etnógrafo aumenta la fiabilidad externa intentando solucionar cuatro problemas principales: los referidos al status del investigador, la selección de informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticas y los métodos de recogida y análisis de datos. La **fiabilidad interna** se refiere al grado en que otros investigadores coincidirían en los resultados y las conclusiones. Para ello suelen utilizar algunas de las cinco estrategias siguientes: descriptores de baja inferencia, varios investigadores, participantes ayudantes, revisión por otros investigadores y datos registrados automáticamente.

Mientras que la fiabilidad se relaciona con la *replicabilidad*, la validez concierne a su exactitud. La **validez interna** se refiere a la medida en que las observaciones y mediciones son representaciones auténticas de la realidad. Goetz y LeCompte (1988: 225-230) señalan que las amenazas a la validez interna descritas por Campbell y Stanley (1973), y resumidas en "Validez del diseño" en la página 155, se mantienen en la etnografía. Aunque aquí plantean problemas algo diferentes y su solución puede abordarse de otro modo. La **validez externa** es el grado en que las representaciones de la realidad son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos. La credibilidad puede verse afectada por:

- a) selección: algunos constructos pueden no ser comparables cuando se aplican a distintos grupos,
- b) escenario: el contexto puede no ser comparable;
- c) historia: es única en grupos y culturas, y por tanto incomparable;
- d) constructo: las definiciones y significados de términos varían en el tiempo, los escenarios y los grupos.

La evaluación de la calidad de los estudios etnográficos es, hasta cierto punto, un proceso intuitivo y subjetivo: un especialista distingue la calidad en cuanto la ve. Sin embargo, la tarea científica requiere algo más que intuición. Deben establecerse criterios claros de evaluación que puedan ser utilizados por la comunidad científica. Goetz y LeCompte (1988: 235-246) sugieren directrices para

evaluar la calidad de los estudios etnográficos, destacando los cinco criterios siguientes:

1. Apropiado	_____	Inapropiado
2. Claro	_____	Opaco
3. Comprensivo	_____	Limitado
4. Creíble	_____	No creíble
5. Significativo	_____	Trivial

Estas escalas se aplican a los componentes siguientes:

- 1) foco y fin del estudio;
- 2) marco teórico y conceptual;
- 3) modelo general de investigación;
- 4) selección de participantes, escenarios y circunstancias;
- 5) experiencia y rol del investigador;
- 6) estrategias de recogida de datos;
- 7) técnicas de análisis de datos;
- 8) presentación, interpretación y aplicación de los resultados.

Para más detalles sobre credibilidad, validez y fiabilidad en investigación cualitativa véase Goetz y LeCompte (1988), Guba (1983, 1985) y Kirk y Miller (1986).

### El informe de investigación cualitativa

Uno de los problemas con que se encuentra el investigador cualitativo viene en el momento de redactar el informe. Puede resultar que tenga muchos datos recogidos, que tenga muchas ideas, pero no está seguro de que al expresarlas por escrito conserven su frescura originaria. Por eso, a veces, se ve obligado a redactar varias veces el informe hasta dar con una versión satisfactoria; si bien, muy pocas veces llega a una exposición totalmente conseguida.

En este punto se encuentra entre la ciencia, y, el arte. Deben encontrarse las palabras precisas, ni más ni menos, para describir los fenómenos observados e interpretarlos. Algo de esto queda reflejado en la obra *Amadeus* de Peter Shaffer. Salieri, maravillado ante una obra de Mozart, exclama: "Desplazad una nota, y produciréis degradación; desplazad una frase, y la estructura se derrumbará." Era consciente de que se encontraba en la contemplación de la belleza absoluta. El emperador se quejaba: "Demasiadas notas." Pero el mismo Mozart advertía su valor: "Las notas justas majestad, ni más ni menos que las necesarias" (cit. por Woods, 1987: 187). De hecho, muchos informes tienen mucho en común con la literatura y con la creación artística. Obras clásicas de la literatura podrían considerarse como estudios etnográficos si en lugar de ser ficticios fuesen objetivamente reales. Para Erikson (1986: 145-156) hay nueve elementos en un informe:

1. afirmaciones empíricas (empíricas assertions);
2. viñetas narrativas analíticas (analytic narrative vignettes);
3. citas textuales de las notas de campo (quotes from fieldnotes);
4. citas textuales de las entrevistas (quotes from interviews);
5. informes de datos sinópticos (synoptic data reports): mapas, tablas de frecuencia, figuras, etc.;

6. comentarios interpretativos enmarcando descripciones particulares (interpretive commentary framing particular description);
7. comentarios interpretativos enmarcando descripciones generales (interpretive commentary framing general description);
8. discusiones teóricas (theoretical discussion);
9. informe de la historia natural de investigación en el estudio (report of the natural history of inquiry in the study).

En un informe de investigación hay afirmaciones empíricas, como por ejemplo:

1. en la clase hay dos grupos de alumnos: los buenos lectores y los malos lectores;
2. generalmente, los buenos lectores reciben instrucciones que ponen el énfasis en habilidades de orden superior (por ejemplo en la comprensión lectora); mientras que los malos lectores reciben instrucciones que ponen el énfasis en las habilidades de orden inferior (por ejemplo en el acto mecánico de la decodificación en la lectura);
3. entre los malos lectores hay dos subgrupos: los que se esfuerzan en intentarlo y los que ni siquiera lo intentan. Una ilustración narrativa analítica es una representación vivida de un acontecimiento de la vida cotidiana. Se trata de dar la sensación al lector de que realmente "está allí". Los retóricos griegos la denominaban "pornografía". En estas ilustraciones no se ofrece ninguna interpretación ni juicio de valor; se limita a describir los hechos.

Erikson (1986: 156) señala que, en la investigación aplicada, un único informe en la forma de monografía etnográfica está probablemente obsoleto. Son más apropiados múltiples informes, de extensión diversa, cada uno diseñado para unos intereses específicos de unos destinatarios concretos.

Para Woods (1987: 200-201), la conjunción entre riqueza de datos, rigor del análisis y elevación de ideas en la redacción del informe constituye una de las áreas más problemáticas de la investigación cualitativa. Aunque esto sea así para todas las investigaciones, su dificultad es mayor en el enfoque cualitativo, debido a:

1. el énfasis que se pone en el investigador como instrumento fundamental de la investigación;
2. la naturaleza de la investigación como proceso: diálogo abierto y continuado entre recogida de datos y teoría;
3. la necesidad de considerar el proceso de escritura como un instrumento importante en la producción de ideas, y no sólo de su comunicación.

Taylor y Bogdan (1986: 183-185) ofrecen las siguientes sugerencias para el momento de redactar el informe:

1. antes de comenzar bosqueje sus ideas en un papel;
2. decida a qué público quiere llegar y adapte el estilo y el contenido a esta decisión;
3. los lectores deben saber hacia donde se apunta;
4. sea conciso y directo;
5. sustente el escrito con ejemplos específicos;

6. ante el "bloqueo del escritor," escriba algo -cualquier cosa-,
7. haga que colegas o amigos lean y comenten su escrito.

Tradicionalmente se ha recomendado presentar los trabajos científicos redactados en una despersonalizada tercera persona singular o primera del plural. En la investigación cualitativa muchas veces el investigador es el instrumento y además se define como participante; como consecuencia puede expresarse en primera persona del singular.

### **Investigación cualitativa versus investigación cuantitativa**

La investigación cuantitativa se basa sobre muestras grandes y representativas de sujetos. Son estudios extensivos que utilizan la estadística en el análisis de datos. Hasta los años cincuenta predomina el método cuantitativo en investigación educativa. A partir de entonces empiezan a surgir críticas y alternativas, aunque con un predominio claro de la metodología cuantitativa. No es hasta la década de los ochenta cuando irrumpe vigorosamente la metodología cualitativa.

La investigación cualitativa se basa sobre una muestra reducida de sujetos, seleccionados por algún método generalmente no probabilístico. Son estudios intensivos y en profundidad. Cook y Reichardt (1986: 29) presentan una tabla comparativa de los atributos característicos de los dos paradigmas, que por su interés reproducimos en la Figura 77.

FIGURA 77. Paradigma cualitativo versus cuantitativo

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenomenologismo y <i>verstehen</i> (comprensión) "interesado en <i>comprender</i> la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivismo lógico; «busca los <i>hechos o causas</i> de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos».</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación naturalista y sin control.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición penetrante y controlada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al margen de los datos; perspectiva «desde fuera».</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, explorativo, expansionista, descriptivo e inductivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado al proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado al resultado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Válido: datos " reales", "ricos" y "profundos."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiable: datos «sólidos» y repetibles.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No generalizable: estudios de casos aislados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalizable: estudios de casos múltiples.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularista.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume una realidad dinámica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume una realidad estable</li> </ul>

Recientemente ha surgido una polémica entre partidarios de ambos enfoques, que, por otra parte, ya había surgido en ocasiones anteriores. Tenemos las dicotomías siguientes: positivismo contra fenomenología, el método hipotético-deductivo contra el inductivo, metodología cuantitativa contra metodología cualitativa, paradigma racionalista contra paradigma naturalista, investigación nomotética contra investigación idiográfica, comprensión contra interpretación, cuantificadores contra descriptores, científicos contra críticos, rigor contra intuición, evaluación dura contra evaluación blanda, etc.

De Landsheere (1982: 23-43; 1986: 332-342) presenta el debate con dos ejemplos ilustrativos: Cronbach y Campbell. Ambos habían desarrollado con todo rigor los métodos cuantitativos y, con 24 horas de diferencia, expusieron sus tesis cualitativas.

El prestigio de Campbell es harto notorio y no es necesario insistir en sus aportaciones cuantitativas (véase Campbell y Stanley, 1973). En su comunicación a la Asamblea de la APA (American

Psychological Association) del 1 de septiembre de 1974, con el título de *Qualitative knowing in action research* (Conocimiento cualitativo en investigación acción), objeta el enfoque exclusivamente cuantitativo. Lamenta que el enfoque cuantitativo haya privado a la ciencia de obtener en lo cualitativo un "refuerzo de validación en el buen sentido." Señala como a partir de Malinowski los antropólogos han aprendido que deben participar en la vida de los pueblos cuya cultura desean estudiar. De todas formas, Campbell (1974) concluye: "Sin embargo, no me parece que dichas etnografías puedan aportar por sí solas la prueba de la eficacia de un programa: en realidad no pueden reemplazar una buena evaluación cuantitativa experimental" (p. 21). Con esto pretende llegar a una perspectiva unificadora entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

En 1957, en su Conferencia inaugural de la APA, con el título de *Las dos disciplinas de la psicología científica*, Cronbach (1974) se había referido al método experimental y al correlacional. Estos dos métodos son los que definen el título de la obra de Alvira et al. (1979). En 1974, en su famosa comunicación a la Asamblea de la APA del día 2 de septiembre, con el título de *Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica*, Cronbach (1974) defiende el enfoque histórico, dándole un monopolio de validez en ciencias sociales. "Cuando se consideran las interacciones, se penetra en un palacio de espejos donde la imagen se refleja hasta el infinito." Como no es posible llegar a tal nivel de precisión y análisis, Cronbach considera que ha llegado el momento de "exorcisar la hipótesis nula." De esta forma asume la opción clínica: renunciar a elaborar teorías generales y limitarse a la observación y descripción del individuo en un momento dado y en un contexto determinado.

Un proceso paralelo sigue Stake, el cual propone la evaluación cualitativa de programas. De Landsheere (1986: 332-342) ofrece más detalles sobre el cambio de enfoque operado en Cronbach, Campbell y Stake. La virulencia de la reacción contra la investigación nomotética queda bien patente en la *evaluación iluminativa* de Parlett y Hamilton (1983), según los cuales la evaluación educativa se parece más a la crítica de arte que a una medición y evaluación objetiva.

El debate cualitativo versus cuantitativo se ha convertido, para muchos, en debate sobre la concepción de la realidad social. A este nivel, los puntos de vista pueden llegar a ser irreconciliables. Véase al respecto lo expuesto en "Métodos cuantitativos y cualitativos" en la página 56.

Sin embargo, si nos limitamos al aspecto metodológico, ambos enfoques pueden ser complementarios. Si bien, esta posibilidad no está exenta de dificultades. Muchas de ellas debidas a distintos enfoques y puntos de vista que adoptan los teóricos que se ocupan del tema. Es decir, la inconmensurabilidad (Feyerabend, 1981: 118-133) según la cual las interpretaciones científicas dependen del marco teórico. Así, por ejemplo, Gage (1978), entre otros, defiende un orden de estudios en el cual la descripción general cualitativa de un reducido número de casos es el primer estadio de investigación. Después de identificar las variables importantes y los constructos subyacentes, se realizan estudios correlaciones proceso-producto en gran escala. El último estadio consiste en investigaciones experimentales controladas para establecer el encadenamiento causal entre las variables. Estos estadios suponen una colaboración entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. En la dirección opuesta, Erikson (1986) reclama que toda generalización basada en estudios correlacionales o experimentales, debe ir seguida de estudios etnográficos particulares y concretos. Esto ejemplifica como en este punto no hay acuerdo en la concepción teórica de la investigación educativa.

Deutscher (cit. por Taylor y Bogdan, 1986: 134) señala que uno sólo puede entrenarse en algo que ya existe. Mientras que ser educado consiste en aprender a crear de un modo nuevo. Debemos crear constantemente nuevos métodos y enfoques. C. Wright Mills (cit. por Taylor y Bogdan, 1986: 134) recomienda: en investigación sea un buen artesano. Evite un conjunto rígido de procedimientos. Sobretudo trate de desarrollar y aplicar la imaginación. Eluda el fetichismo del método y la técnica. Que cada uno sea su propio metodólogo.

Esto, que se aplica perfectamente a la investigación cualitativa, probablemente también debería tenerse presente en investigación cuantitativa. De hecho, algunos empiezan a aplicarlo. Por nuestra parte insistimos en que el método es importante como guía; pero en la medida en que uno se sienta excesivamente encorsetado por los meticulosos requisitos del método, puede ver anulada su creatividad. En este momento, deberá recordar lo que antecede.

Cook y Reichardt (1986) aportan argumentos para demostrar que la investigación cualitativa y la cuantitativa son compatibles, o incluso complementarias. Si interesa más el proceso se recomienda utilizar métodos cualitativos. Si interesa más el producto se recomienda utilizar métodos cuantitativos. Con Cook y Reichardt (1986) y De Landsheere (1982: 23-43) coincidimos en apuntar que ambos enfoques tienen su campo de aplicación, sus objetivos y funciones. Los métodos cuantitativos y cualitativos deben complementarse.



RODRÍGUEZ Gómez Gregorio, GIL Flores Javier y GARCÍA Jiménez Eduardo. "Metodología de la investigación cualitativa". Colección Biblioteca de Educación. Ediciones ALJIBE. 2ª. Edición 1999. pp. 61-77.

## CAPÍTULO III

### PROCESO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

---

#### INTRODUCCIÓN

El proceso de la investigación cualitativa, por lo común, no ha sido un tema objeto de atención prioritaria entre los investigadores que cultivan esta parcela del saber. Este hecho puede interpretarse como una expresión de la diversidad metodológica que se da en el entorno de la investigación cualitativa, donde cada enfoque o corriente mantiene sus propias formas de proceder en la actividad investigadora. También puede entenderse como un intento de reflejar una de las características propias de algunos métodos cualitativos de investigación educativa: la ausencia de un proceso de investigación en el que puedan identificarse una serie de fases o una secuencia de decisiones que siguen un orden preestablecido. Así, en propuestas como la etnometodología no puede hablarse "strictu sensu" de un proceso de investigación, sino más bien del desarrollo de una serie de actuaciones más o menos consecutivas que permiten al investigador acercarse a la comprensión de lo estudiado. Los procesos, al igual que los diseños de investigación cualitativos, a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio.

Si entendemos el diseño en su acepción amplia de "planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas" (Pérez Juste, 1985: 71), entonces el diseño se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da. Como señalan Denzin y Lincoln (1994) el diseño sirve para situar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto.

*Proceso* de investigación y *diseño* de investigación son dos conceptos que tienen un significado bastante definido en el contexto de la investigación empírico-analítica. No obstante, no podemos decir que en el enfoque cualitativo no se de un proceso general de investigación o se carezca de diseños.

## 1. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros.

Estas dos ideas han incitado a los investigadores cualitativos a buscar un método que les permitiera registrar sus propias observaciones de una forma adecuada, y que permitiera dejar al descubierto los significados que los sujetos ofrecen de sus propias experiencias. Este método confía en las expresiones subjetivas, escrita y verbal, de los significados dados por los propios sujetos estudiados. Así, el investigador cualitativo dispone de una ventana a través de la cual puede adentrarse en el interior de cada situación o sujeto.

No obstante, la llegada del postestructuralismo ha contribuido a comprender que no hay una única ventana que nos permita ver con claridad. Cualquier mirada que se realiza a través de la ventana viene mediatizada, filtrada, a través de las lentes del lenguaje, del género, la clase social, la raza o la etnia. Así, no hay observaciones objetivas, sólo observaciones contextualizadas socialmente en los mundos de observador y observado. No hay un único método a través del cual podamos alcanzar y dominar las sutiles y misteriosas variaciones del desarrollo y la experiencia humanos. Como consecuencia, los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a hacer más comprensible la experiencia objeto de estudio.

A pesar de esta diversidad, podemos encontrar elementos comunes que hacen que podamos hablar de un proceso de investigación cualitativa. En este sentido, Denzin y Lincoln (1994) definen el proceso de investigación cualitativa a partir de tres actividades genéricas, interconectadas entre sí, que han recibido diferentes nombres, incluyendo *teoría, método y análisis, y ontología, epistemología y metodología*. Tras cada una de estas actividades encontramos la biografía personal del investigador, que parte de una clase social, racial, cultural y étnica determinada. De esta forma cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis) (Denzin y Lincoln, 1994: 11).

Es preciso insistir aquí nuevamente en la idea expresada con anterioridad de que los investigadores, cuando realizan una investigación cualitativa, no siempre operan siguiendo un esquema de acción previamente determinado y, cuando tal esquema existe, tampoco es el mismo para todos ellos. En este sentido, esperamos que la perspicacia del lector interprete la siguiente propuesta que identifica las fases del proceso de investigación cualitativa como una mera aproximación que intenta ordenar didácticamente el modo en el que los investigadores se aproximan a la realidad educativa desde una

metodología cualitativa. Nuestro esfuerzo de sistematización resultaría, por tanto, contraproducente si estas fases se entendieran como un estándar de actuación de obligatorio cumplimiento que, aunque favorece un primer acercamiento a la investigación cualitativa, impide la comprensión de sus fundamentos más valiosos.

En la figura 3.1 presentamos nuestra visión de lo que consideramos el proceso de investigación. Intentamos expresar a través del gráfico el carácter continuo del mismo, con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Consideramos que se dan cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

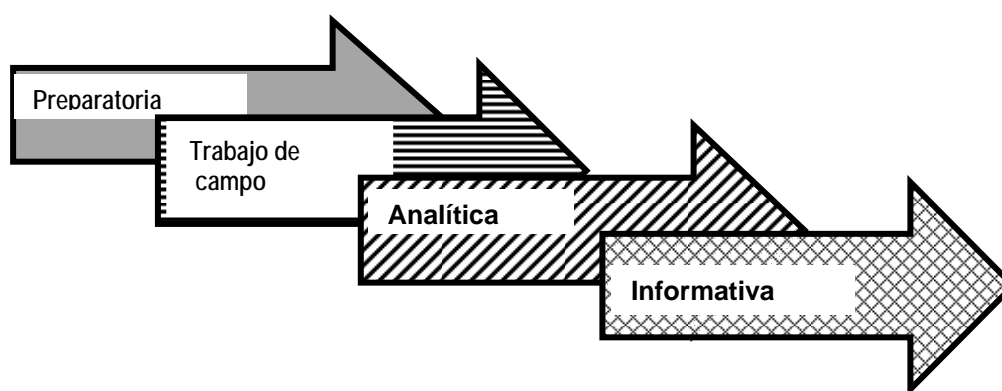


Figura 3.1: Proceso de investigación cualitativa

## 2. FASES EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En la figura 3.1 hemos representado gráficamente el proceso de la investigación cualitativa, desarrollando el mismo a través de cuatro grandes fases. En cada una de éstas el investigador tendrá que ir tomando opciones entre las diferentes alternativas que se van presentando. Si hay algo común a los diferentes enfoques cualitativos es el continuo proceso de toma de decisiones a que se ve sometido el investigador.

Toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador (Pitman y Maxwell, 1992: 753).

En cada una de las cuatro fases podemos diferenciar, a su vez, distintas etapas. Por lo común, cuando se llega al final de una fase se produce algún tipo de producto. Así, por ejemplo, si nos fijamos en la figura 3.2, en la que presentamos cada una de las fases y etapas consideradas, la fase preparatoria está constituida por dos etapas: reflexiva y diseño. Como producto final de esta etapa puede que el investigador lo concrete en un proyecto de investigación.

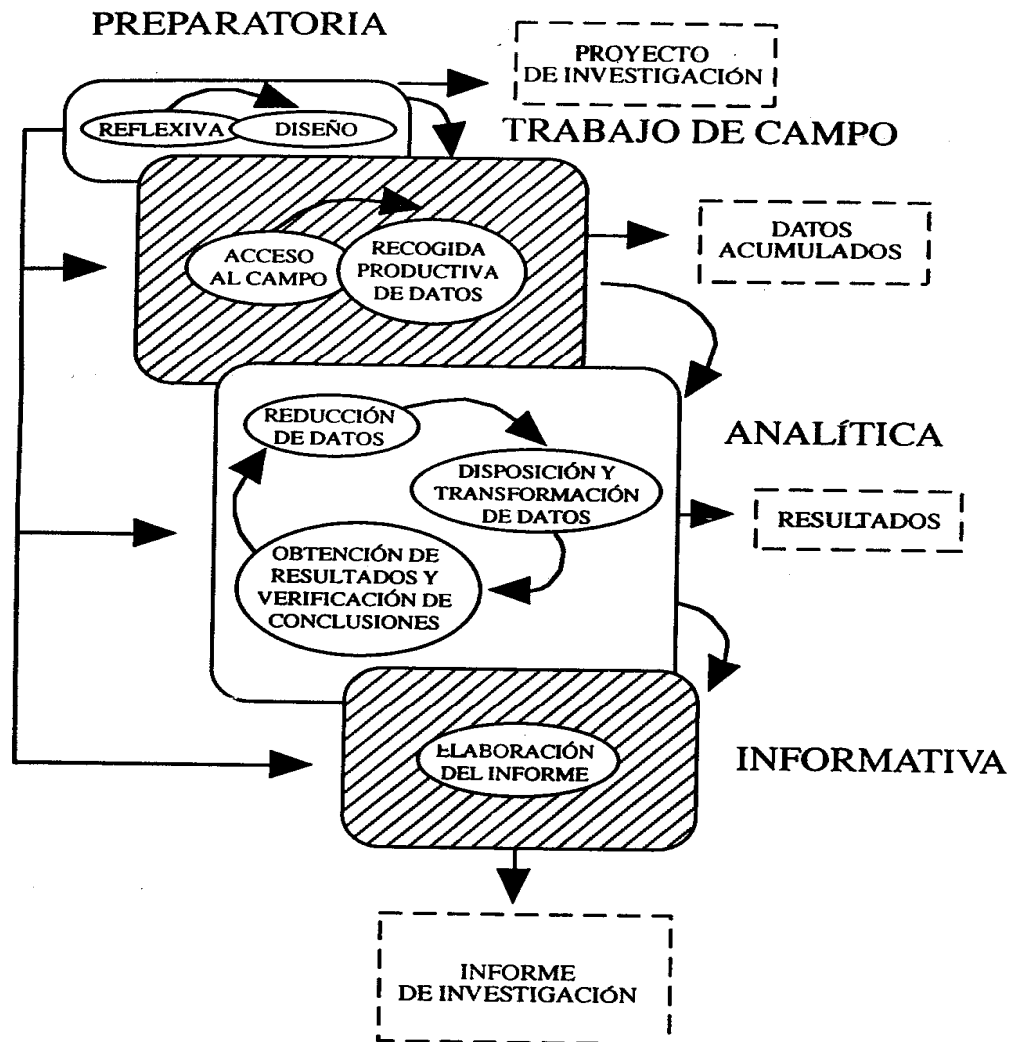


Figura 3.2: Fases y etapas de la investigación cualitativa.

En la figura 3.2 podemos observar cómo las diferentes fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) se van sucediendo una tras otra, pero en modo alguno esta sucesión tiene un carácter marcadamente lineal. Si observamos la representación gráfica, cada fase se superpone con la siguiente y la anterior. De esta forma queremos destacar cómo en la investigación cualitativa el proceso se va desarrollando de una forma más sutil. Cuando aún no se ha finalizado una fase ya se comienza con la anterior. Este mismo hecho lo podemos contemplar al observar la representación gráfica de las distintas etapas que constituyen cada una de las fases.

### 2.1. La fase preparatoria

En esta fase inicial de la investigación cualitativa podemos diferenciar dos grandes etapas: reflexiva y diseño. En la primera etapa el investigador, tomando como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos y, claro está, su

propia ideología, intentará establecer el marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación. En la etapa de diseño, se dedicará a la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores.

### *2.1.1. Etapa reflexiva*

El punto de partida en la investigación cualitativa es el propio investigador: su preparación, experiencia y opciones ético/políticas. Las decisiones que sigan a partir de ese momento se verán informadas por esas características peculiares e idiosincrásicas. Cuando un investigador se introduce en la investigación cualitativa lo hace en un mundo complejo lleno de tradiciones caracterizadas por la diversidad y el conflicto. Estas tendencias "socializan" al investigador, orientando y guiando su trabajo, lo que en un momento dado puede llegar a constituir una verdadera limitación. A ello debemos añadir la necesidad que el investigador tiene de confrontar las dimensiones ética y política de la investigación. La época de la investigación libre de valores ha terminado, y en estos momentos el investigador lucha por desarrollar éticas situacionales y transituacionales que aplica a cualquier actividad de investigación. Así, nos encontramos en este momento de la investigación con un problema empírico concreto a examinar y, en términos de Denzin y Lincoln (1994), un "investigador conformado multiculturalmente" por su clase, género, raza, etnia, cultura y/o comunidad científica.

Partiendo de esta conformación cultural, el investigador posiblemente intentará clarificar y determinar el tópico de interés y describir las razones por las que elige el tema. Identificar un tópico o pregunta de investigación supone elegir desde qué claves o coordenadas de pensamiento se desea afrontar la comprensión de determinada realidad educativa; en la selección de las preguntas se encuentra, sin duda, la preferencia por un tipo particular de respuestas. En cualquier caso, las duras exigencias bajo las que se desarrolla una investigación educativa precisa de un tipo de tópicos o preguntas que mantengan el interés del investigador a lo largo del tiempo y hagan posible la implicación de éste en un proceso de autorreflexión y autocrítica. El tópico de interés no tiene por qué ser en este momento de la investigación algo totalmente delimitado y definido, puede ser un área de interés amplia. Las fuentes de procedencia de estos tópicos pueden ser, entre otras:

- a) La propia vida cotidiana, lo que le preocupa a la gente;
- b) La práctica educativa diaria;
- c) Experiencias concretas que resultan significativas;
- d) El contraste con otros especialistas; o
- e) La lectura de los trabajos de otros investigadores.

Una vez identificado el tópico, el investigador suele buscar toda la información posible sobre el mismo, en definitiva se trata de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia, sin llegar a detalles extremos. Libros, artículos, informes, pero también experiencias vitales, testimonios, comentarios, habrán de manejarse en este momento de la investigación.

Un tema de investigación siempre se elige por alguna razón, por algún motivo. En este momento es bueno que el investigador especifique las razones que le han llevado a considerar como objeto de estudio el tópico seleccionado. Éstas pueden ser personales, profesionales, sociales, científicas o de cualquier otro tipo. Otra de las decisiones con las que se enfrentará el investigador es la de seleccionar entre los diferentes conjuntos de ideas y sentimientos sobre el mundo y la forma en que debería ser estudiado y comprendido, es decir, entre los diferentes enfoques o paradigmas. Cada uno de estos conjuntos o marcos interpretativos implica, a su vez, una serie de exigencias determinadas para el investigador cualitativo, incluyendo las cuestiones que han de ser respondidas y las interpretaciones a que han de dar lugar.

Desde la consideración de Guba y Lincoln (1994), los cuatro paradigmas básicos presentes hoy en la investigación cualitativa son: el positivista, el postpositivista, el crítico y el constructivista. En función de los objetivos que se persigan con el estudio, Lather(1992) considera que en la investigación cualitativa existen actualmente cuatro enfoques paradigmáticos, a través de los cuales lo que se pretende es predecir, comprender, emancipar o deconstruir. Wolcott (1992), identifica tres posturas fundamentales que subyacen en los estudios cualitativos: estudios orientados a la teoría (por ejemplo, la teoría cultural subyacente en la etnografía); los orientados a la conceptualización (como los que se centran en el concepto de evaluación en una etnografía educativa), y centrado en las reformas o en los problemas, en los que el propósito que subyace es de carácter político, con objetivos predeterminados, como la investigación feminista.

Las técnicas e instrumentos que utilizará cada perspectiva paradigmática serán muy similares, pero diferirán en el grado de abstracción, su enfoque o sus resultados. En este momento el *investigador conformado* se encuentra ante la tesitura de optar entre estas diferentes opciones paradigmáticas, que determinarán de una u otra forma las siguientes opciones que se tomen en el proceso de investigación.

La teoría juega el papel de centrar la indagación y permite la comparación al posibilitar el desarrollo de resultados teóricos o conceptuales. Por tanto, es esta fase debería considerarse un *marco conceptual* con el que comparar y contrastar los resultados, antes que utilizarlo como categorías a priori que fuercen y constriñan el análisis. Entendemos el marco conceptual como una herramienta, gráfica o narrativa, que explica las principales cuestiones (factores, constructos o variables) que se van a estudiar y las posibles relaciones entre ellas (Miles y Huberman, 1994:18), permitiendo de esta forma que el investigador seleccione, decida lo que es importante, qué relaciones pueden tener más sentido. También el marco conceptual permite orientar el proceso de recogida y análisis de datos.

Como resultado final de esta etapa, el investigador puede disponer del marco teórico en el que va a desarrollar su investigación, y que va a utilizar como referencia para todo el proceso.

### 2.1.2. Etapa de diseño

Tras el proceso de reflexión teórica, viene el momento de planificar las actuaciones, de diseñar la investigación. En este sentido el diseño de la investigación suele estructurarse a partir de cuestiones como éstas:

- a) ¿Qué diseño resultará más adecuado a la formación, experiencia y opción ético-política del investigador?;
- b) ¿Qué o quién va a ser estudiado?;
- c) ¿Qué método de indagación se va a utilizar?;
- d) ¿Qué técnicas de investigación se utilizarán para recoger y analizar los datos?;
- e) ¿Desde qué perspectiva, o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación?

La elección paradigmática que se haya realizado en la etapa anterior determinará en gran medida el diseño de la investigación cualitativa. Desde la rigurosidad extrema, característica del paradigma positivista o postpositivista, hasta el carácter emergente propiciado por los paradigmas basados en la teoría crítica o el constructivismo.

Desde una posición positivista, en los diseños de investigación juegan un papel primordial la identificación y desarrollo de una cuestión de investigación y un conjunto de hipótesis, la elección del escenario de la investigación, el establecimiento de estrategias de muestreo, así como la especificación de las estrategias y métodos de análisis de los datos que se utilizarán. Los diseños positivistas intentan anticipar todos los problemas con los que el investigador se puede encontrar en el campo.

Frente a este tipo de diseño positivista, altamente estructurado, desde las posiciones paradigmáticas que se sitúan en torno a la teoría crítica, el constructivismo o la perspectiva de los estudios culturales nos encontramos con una mayor ambigüedad. No se da tanto énfasis en presentar propuestas formales y bien estructuradas donde quedan bien formuladas las hipótesis, las muestras perfectamente delimitadas, las entrevistas estructuradas y predeterminadas las estrategias de recogida y análisis de datos. Antes al contrario, el investigador que parte de estas

posiciones paradigmáticas, por lo general, sigue un camino de descubrimiento progresivo, utilizando como modelo los trabajos clásicos en la investigación cualitativa. Como afirman Denzin y Lincoln (1994), atraídos por el mito del " etnógrafo solitario", quizá en gran medida persiguen realizar un trabajo que tenga las características de los realizados por autores clásicos como Malinowski, Mead, Stratuss o Wolcott dejándose llevar por una concepción del diseño como trabajo artístico, tal y como plantea Janesick (1994).

Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan (...) Hasta que no entramos en el campo no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1986: 31-32).

Desde nuestra perspectiva consideramos que el investigador cualitativo puede enfrentar esta etapa de la investigación tomando decisiones en una serie de aspectos que van a delimitar el proceso de actuación en las fases sucesivas, si bien no siempre será posible plantear de antemano todas las fases y, por ende, adoptar las correspondientes decisiones. Así, el diseño podría tomar la forma de documento escrito en el que se contemplen los siguientes apartados:

1. Marco teórico (resultado de la fase de reflexión).
2. Cuestiones de investigación.
3. Objeto de estudio.
4. Método de investigación.
5. Triangulación.
6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.
7. Análisis de datos.
8. Procedimientos de consentimiento y aprobación.

Para la realización del diseño no debemos perder de vista los rasgos diferenciales del mismo: su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad educativa objeto de investigación.

Tras disponer del marco teórico de la investigación, desarrollado en la primera etapa, el investigador suele formularse las *cuestiones de investigación*, aunque también pueden surgir antes de disponer del marco conceptual. Las cuestiones de investigación representan "las facetas de un dominio empírico que el investigador desea investigar de forma más profunda" (Miles y Huberman, 1994: 23). Pueden ser generales o particulares, descriptivas o explicativas, y se pueden formular al principio o más tarde, y pueden modificarse o reformularse en el transcurso del trabajo de campo. Como



ejemplo de cuestiones de investigación podemos citar las elaboradas por García Jiménez (1991: 60) en su estudio etnográfico:

1. ¿Cuáles son los fundamentos u orígenes de las teorías prácticas de los profesores?
2. ¿Sobre qué elementos se estructuran las teorías prácticas de los profesores?
3. ¿Qué aspectos de la vida profesional y personal de los profesores son recogidos en sus teorías sobre la evaluación?
4. ¿Qué tipo de información tienen en cuenta, preferentemente, los profesores para construir sus teorías acerca de la evaluación?

Los primeros pasos del investigador son un intento constante por definir *el objeto de su estudio* o, dicho de otra forma, cuál es su *caso*, cuál es el fenómeno, suceso, individuo, comunidad, rol u organización sobre el que, dentro de un contexto limitado, se va a centrar el estudio. En este sentido el investigador intentará, una vez en los primeros momentos de su estudio y otras a lo largo del mismo, determinar la naturaleza, el tamaño, la localización y dimensión temporal de su caso.

Debe identificarse claramente el *escenario* o lugar en el que el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los potenciales participantes y los posibles recursos disponibles. La selección de un caso determinado se puede realizar en distintos lugares o *localizaciones*. En consecuencia deberá considerarse cada una de las alternativas posibles. No se trata de una elección simple, se trata de que el investigador decida qué escenario enfocar. Lo mejor suele ser visitar cada lugar y comprobar en cuál se tiene una mayor receptividad para que el estudio se lleve a cabo; o comentar con otros investigadores que hayan estado en esos lugares cuál es su impresión. De la elección del escenario va a depender la realización del estudio, por lo que esta tarea es de suma importancia, y conviene que se solicite cuanto antes el permiso para acceder al campo, reuniéndose con los responsables del lugar en que los datos se recogerán para asegurar su cooperación. Con frecuencia se suele elegir más de un lugar donde realizar el estudio, sobre todo porque ello permite la comparación y el contraste de la información que se obtiene.

En esta etapa de diseño se suele especificar el proceso de selección que se va a llevar a cabo para asegurarse que el lugar o las personas objeto de investigación (el escenario) se acerquen lo más posible a lo ideal.

Es preciso considerar también en esta etapa la cuestión de los *recursos* disponibles. Se debe aclarar si se dispone de una ayuda de investigación o de algún tipo de subvención. En definitiva se trata de determinar hasta qué punto se cuenta con los recursos necesarios para realizar el estudio, lo cual exige tener previsto un presupuesto de gastos y las vías de financiación.

Cualquier *método* que se utilice tiene un marcado carácter instrumental, pues se encuentra al servicio de los interrogantes o cuestiones que se han planteado en la investigación. Los

interrogantes determinan los métodos. La etnografía, la fenomenología, la teoría fundamentada... etc., son todos métodos que presentan sus ventajas y limitaciones, cada uno descubre aspectos que otros mantiene velados; produce un tipo de resultados más adecuados que otros; y se ajusta mejor a un tipo de datos u otro. La responsabilidad del investigador estriba en el conocimiento y comprensión de la diversidad de métodos disponibles y los propósitos para los que sirve cada uno. Un buen investigador no debe limitar su entrenamiento y habilidad a un único método, pues ello no hace más que limitar las posibilidades del estudio. La competencia del investigador radica en su versatilidad y flexibilidad metodológica, conociendo las posibilidades y limitaciones de cada estrategia metodológica.

La pluralidad metodológica permite tener un visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método nos ofrecerá una perspectiva diferente. La utilización de varios métodos se puede realizar simultánea o secuencialmente, respetando en todo momento el carácter específico de cada método y no provocando la mezcla y el desorden. Tal y como señala Morse (1994a) también cabe la posibilidad de utilizar métodos cuantitativos, que puedan dar respuesta a algunas cuestiones concretas de la investigación; de esta forma son los datos cuantitativos los que se incorporan en un estudio cualitativo. Datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables (Wilcox, 1993)<sup>1</sup>.

La utilización de varios métodos nos permite la triangulación metodológica, pero no es ésta la única que debemos considerar en una investigación cualitativa. Deberíamos contemplar las siguientes modalidades de triangulación (Denzin, 1978; Janesick, 1994):

1. Triangulación de datos: utilizando una gran variedad de fuentes de datos en un estudio.
2. Triangulación del investigador: utilizando diferentes investigadores o evaluadores.
3. Triangulación teórica: utilizando diferentes perspectivas para interpretar un simple conjunto de datos.
4. Triangulación metodológica: utilizando múltiples métodos para estudiar un problema simple.
5. Triangulación disciplinar: utilizando distintas disciplinas para informar la investigación.

Las opciones que se hayan tomando respecto a los métodos que se van a utilizar van a determinar en gran medida las modalidades de *técnicas e instrumentos de recogida de datos*. Es el momento de prever las que se van a utilizar en el estudio de campo: observación participante, entrevista, diario, grabaciones en vídeo, son algunas de las posibles entre las que tendrá que elegir el investigador. De nuevo, al igual que sucedía con los métodos, son los interrogantes de la investigación los que determinarán el tipo de técnica e instrumento de recogida de información a utilizar.

---

<sup>1</sup> En torno a la cuantificación de lo cualitativo se puede consultar la obra *Análisis de datos cualitativos* de Gil (1994).

Resulta aconsejable en este instante disponer de una orientación básica sobre cómo se va a llevar a cabo el *análisis de los datos*. Se trata de seleccionar un procedimiento inductivo, deductivo o ambos a la vez, y considerar la utilización de las herramientas informáticas más adecuadas para ello, en caso de que se opte por llevar a cabo el análisis utilizando el ordenador.

La realización de cualquier estudio que implique a personas o instituciones exige el *consentimiento y aprobación* de los mismos. En consecuencia se ha de disponer de los formularios adecuados para su presentación, facilitando de esta forma el acceso al campo.

Como producto final de esta fase, el investigador puede elaborar una propuesta de investigación, que podría tomar como base el esquema de contenido que presentamos en el cuadro 3.1.

## 2.2. El trabajo de campo

Hasta este momento del estudio el investigador ha permanecido fuera del campo, o a lo sumo ha tenido algún acercamiento esporádico para recabar determinada información que le era necesaria, o iniciar una primera toma de contactos que le permitiera un acceso al campo cómodo y fácil.

1. Página de título
  - Título completo del proyecto
  - Director/coordinador encargado de la ejecución
  - Dirección de contacto
2. Página de autoría
  - Listado de investigadores: afiliación, teléfono y dirección
3. Páginas de resumen del proyecto
  - Introducción
  - Propósito u objetivos
  - Estado de la cuestión
    - Importancia del proyecto
    - Relevancia del proyecto
    - Consecuencias del proyecto
  - Cuestión de investigación
  - Marco conceptual
  - Método/s de investigación
  - Modalidad de estudio de casos
  - Técnicas de recogida de información
  - Análisis de datos
  - Protección de la intimidad
  - Temporalización
  - Presupuesto total
4. Referencias bibliográficas
5. Apéndices
  - Currículum vitae de los investigadores
  - Resumen de los currículum (dos páginas por persona)
  - Formularios de consentimiento

Ejemplos de instrumentos
6.Publicaciones del equipo investigador
Generales
Relacionadas con la investigación

**Cuadro 3.1:** Esquema de propuesta de proyecto de investigación.

Antes de pasar a comentar las etapas en que podemos dividir esta fase de la investigación debemos considerar algunos aspectos sobre el propio investigador. Si en la fase de preparación había que tener en cuenta la formación y experiencia del investigador, en este momento del estudio resulta de una importancia crucial algunas características del mismo que permitirán el avance de la investigación. Al fin y al cabo, como nos recuerda Morse (1994a), "la investigación cualitativa será todo lo buena que lo sea el investigador" (p. 225).

A través de su habilidad, paciencia, perspicacia y visión, el investigador obtiene la información necesaria para producir un buen estudio cualitativo. Debe estar preparado para confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes, ser flexible y tener capacidad de adaptación y "ser capaz de reírse de sí mismo" Wax (1971). Como característica fundamental Morse (1994) destaca la versatilidad. Hay que ser conscientes de que existen muchas maneras diferentes de obtener la información necesaria. Es preciso ser persistente, la investigación se hace paso a paso, los datos se contrastan una y otra vez, se verifican, se comprueban; las dudas surgen y la confusión es preciso superarla. El investigador ha de ser meticuloso, cuidando cualquier detalle, sobre todo en lo que se refiere a la recogida de información y su archivo y organización. Debe tener una buena preparación teórica sobre el tópico objeto de estudio y sobre las bases teóricas y metodológicas de las ciencias sociales en general, y de su campo de estudio en particular.

Situados con esta disposición, el investigador tiene que enfrentar en esta fase de la investigación decisiones relativas al acceso al campo, la recogida productiva de datos y el abandono del campo.

### *2.2.1. Acceso al campo*

Se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. En un primer momento el acceso al campo supone simplemente un permiso que hace posible entrar en una escuela o una clase para poder realizar una observación, pero más tarde llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes sólo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a todos los demás. En este sentido se habla de que el acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en el escenario objeto de investigación (la escuela, la clase, la asociación, etc.) y que termina al finalizar el estudio (García Jiménez, 1994).

El momento más difícil de todo el trabajo de investigación es poner el pie por primera vez en el campo y saber qué hacer en ese momento. En los primeros momentos de la investigación las

observaciones pueden no estar del todo centradas, y es preciso que el investigador vaya aprendiendo en los primeros días quién es quién y construir un esquema o mapa de los participantes en el lugar y un mapa de la distribución física del escenario. En definitiva, se trata de responder a dos interrogantes: ¿dónde me encuentro?, ¿con quién estoy? Es preciso que el investigador aprenda las normas formales e informales de funcionamiento del lugar.

Dos estrategias que se suelen utilizar en este momento son el *vagabundeo* y la *construcción de mapas*. La primera supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través de la recogida de información previa sobre el mismo: qué es lo que lo caracteriza, aspecto exterior, opiniones, características de la zona y el entorno, etc. La segunda estrategia supone un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias, organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipología de actividades, etc.

En estos momentos iniciales de acceso al campo, algunos autores recomiendan la realización de un *estudio piloto* como paso previo al estudio propiamente dicho. Gracias al mismo el investigador puede clarificar áreas de contenido no delimitadas del todo en las primeras etapas; comprobar la adecuación de las cuestiones de investigación; descubrir nuevos aspectos que no se habían contemplado inicialmente o, nada más y nada menos, que iniciar una buena relación con los participantes y establecer con ellos marcos adecuados de comunicación.

Una vez que el investigador ha aprendido los papeles y relaciones que se dan entre los participantes se encuentra en disposición de poder identificar los informantes más adecuados. Un buen informante es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está predispuesto positivamente para participar en el estudio. Estos criterios pueden servir para llevar a cabo una primera selección. La selección secundaria se produce cuando el investigador no puede seleccionar a los participantes bajo los criterios referidos anteriormente y tiene que utilizar otros medios tales como la propaganda. En este caso, puede que las entrevistas que se realicen tengan poco que ver con el proyecto.

El muestreo que se sigue en la selección de informantes tiene un carácter intencional, dinámico y secuencial. Los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación. Se parte de la elección de unas personas que responden a unas cuestiones, se abordan nuevas cuestiones, se pregunta a nuevos informantes.

Patton (1990) ofrece algunas orientaciones para seleccionar informantes que dispongan de una rica información. El muestreo de casos extremos se utiliza para seleccionar participantes que ejemplifican características de interés para el estudio. El muestreo intensivo selecciona los casos que son expertos y que tienen una cierta autoridad sobre una experiencia determinada. El muestreo por máxima variedad es el proceso de seleccionar de forma deliberada una muestra heterogénea y

observar los aspectos comunes de sus experiencias, resultando de utilidad cuando se desea explorar conceptos abstractos. Con esta técnica de muestreo Patton (1990) señala que se obtienen dos tipos de datos. Los primeros son descripciones de alta calidad de un caso, que resultan útiles para informar sobre lo específico; y, en segundo lugar, patrones significativos compartidos de aspectos comunes que se dan entre los participantes.

En el muestreo de caso crítico se seleccionan ejemplos que resultan significativos a través de la identificación de incidentes críticos que pueden generalizarse a otras situaciones. Nuevamente el análisis se centra en los ejemplos, atributos o factores clave que contribuyen significativamente al ejemplo. Una vez que el análisis va avanzando y se enriquece podemos seleccionar casos positivos y negativos.

Para recoger y registrar información el investigador cualitativo se servirá de diferentes sistemas de observación (grabaciones en vídeo, diarios, observaciones no estructuradas), de encuesta (entrevista en profundidad, entrevista en grupo) documentos de diverso tipo, materiales y utensilios, etc. En un principio esta recogida de información será amplia, recopilando todo. Progresivamente se irá focalizando hacia una información mucho más específica.

La investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. Los roles que van desempeñando el investigador y los elementos de la unidad social objeto de estudio son fruto de una definición y negociación progresiva. De esta forma, el investigador va asumiendo diferentes roles (investigador, participante) según su grado de participación. Por su parte, los sujetos que forman parte del escenario también van definiendo su papel según el grado en que proporcionan información (porteros, informantes-clave, informantes-ayudante, confidentes o tratante de extraños).

### *2.2.2. Recogida productiva de datos*

A lo largo de la segunda fase de la investigación, en la que se incluye la recogida de datos en el campo, el investigador cualitativo habrá de seguir tomando una serie de decisiones, modificando, cambiando, alterando o rediseñando su trabajo. La duración de las entrevistas, las cuestiones a realizar, el tiempo de dedicación se desarrollarán con un carácter flexible a partir de normas básicas sobre las que se da un gran acuerdo entre los investigadores cualitativos:

- 1) Buscando el significado y las perspectivas de los participantes en el estudio.
- 2) Buscando las relaciones por lo que se refiere a la estructura, ocurrencia y distribución de eventos a lo largo del tiempo.
- 3) Buscando puntos de tensión: ¿qué es lo que no se ha encontrado?, ¿cuáles son los puntos conflictivos en este caso?

Cuando el investigador se siente a gusto y relajado y se centra en lo que está sucediendo, y los participantes comienzan a entender qué es lo que se está estudiando y reconocen el interés especial del investigador, entonces pueden facilitar mucha más información para la indagación. En ese momento está comenzado la recogida productiva de datos.

Esta es la etapa más interesante del proceso de investigación; la luz, el orden y la comprensión van emergiendo. Pero ello sucede gracias al esfuerzo que supone la indagación realizada pertinazmente y dentro de un marco conceptual. Esto lleva tiempo, esfuerzo, perseverancia.

El proceso de análisis de datos ya comienza en esta etapa, y se inicia un proceso de recogida de aquellos datos que realmente interesan al desarrollo de la investigación, de tal forma que se evite la recogida de informaciones innecesarias.

La utilización de métodos de manejo de datos es imprescindible. Las transcripciones y notas de campo deben ser referenciadas, unidas a sus fuentes pero, a la vez, separadas de las mismas, y por supuesto organizadas eficazmente. El ordenador es una pieza clave en este momento.

Si se ha trabajado en equipo, éste tiene una serie de ventajas. Así, permite cubrir una cantidad mayor de casos de estudio o ampliar el campo de estudio; posibilita una recogida de datos más rápida, permite tener diferentes perspectivas en el análisis de datos. Pero el trabajo en equipo tiene sus exigencias: reuniones frecuentes; reflexionar sobre las aportaciones de los miembros; y las relaciones entre los miembros del equipo deben ser buenas y amistosas.

Durante esta etapa es preciso *asegurar el rigor* de la investigación. Para ello debemos tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. La suficiencia se refiere a la cantidad de datos recogidos, antes que al número de sujetos. La suficiencia se consigue cuando se llega a un estado de "saturación informativa" y la nueva información no aporta nada nuevo. La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente.

A través de los primeros análisis que se realicen, va surgiendo un modelo que puede ser devuelto a los informantes y presentárselo. De esta forma aseguramos el rigor verificando el estudio con los informantes. En algunas ocasiones éstos permitirán confirmar de forma inmediata la pertinencia, adecuación y validez del estudio, y pueden ofrecer, al mismo tiempo, informaciones adicionales para confirmar el modelo posteriormente. Sin embargo, puede suceder en algunas ocasiones los resultados quedan implícitos en el escenario, y los participantes no estar de acuerdo con los hallazgos y pueden comprobar los resultados.

Otra forma de asegurar el rigor es a través del proceso de triangulación utilizando diferentes métodos, datos, teorías o disciplinas.

Progresivamente el investigador se va integrando en el lugar de estudio, hasta que llega un momento en que es parte del mismo. En esta fase, el investigador no puede llevar a cabo una recogida productiva de datos, ya que, por un lado, pierde sensibilidad ante las actividades cotidianas. Por otro, pierde perspectiva hacia el lugar y los miembros del grupo. La señal inconfundible de que ha llegado el momento de abandonar el campo es cuando el investigador llega a ser considerado parte integrante del contexto en el que se encuentra, cuando se considera un "nativo".

### 2.3. Fase analítica

Aunque situamos esta fase tras el trabajo de campo, en modo alguno queremos significar que el proceso de análisis de la información recogida se inicia tras el abandono del escenario. Antes al contrario, la necesidad de contar con una investigación con datos suficientes y adecuados exige que las tareas de análisis se inicien durante el trabajo de campo. No obstante, por motivos didácticos la situamos como una fase posterior.

El análisis de datos cualitativos va a ser considerado aquí como un proceso realizado con un cierto grado de sistematización que, a veces, permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador. En este sentido, resulta difícil hablar de una estrategia o procedimiento general de análisis de datos cualitativos, con la salvedad de lo que pueda inferirse a partir de las acciones identificadas en un análisis ya realizado. No obstante, tomando como base estas inferencias, es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en que se trabaja con datos cualitativos. Estas tareas serían: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En cada una de estas tareas es posible distinguir, asimismo, una serie de actividades y operaciones concretas que son realizadas durante el análisis de datos, aunque no necesariamente todas ellas estén presentes en el trabajo de cada analista. En ocasiones, determinadas actividades pueden extenderse hasta constituir por sí mismas el proceso de análisis o, por el contrario, pueden no ser tenidas en cuenta en el tratamiento de los datos, de acuerdo con los objetivos del trabajo, el enfoque de investigación, las características del investigador, etc. Entre ellas no siempre se establece una sucesión en el tiempo, y pueden ocurrir de forma simultánea, o incluso estar presentes varias de ellas dentro de un mismo tipo de tarea.

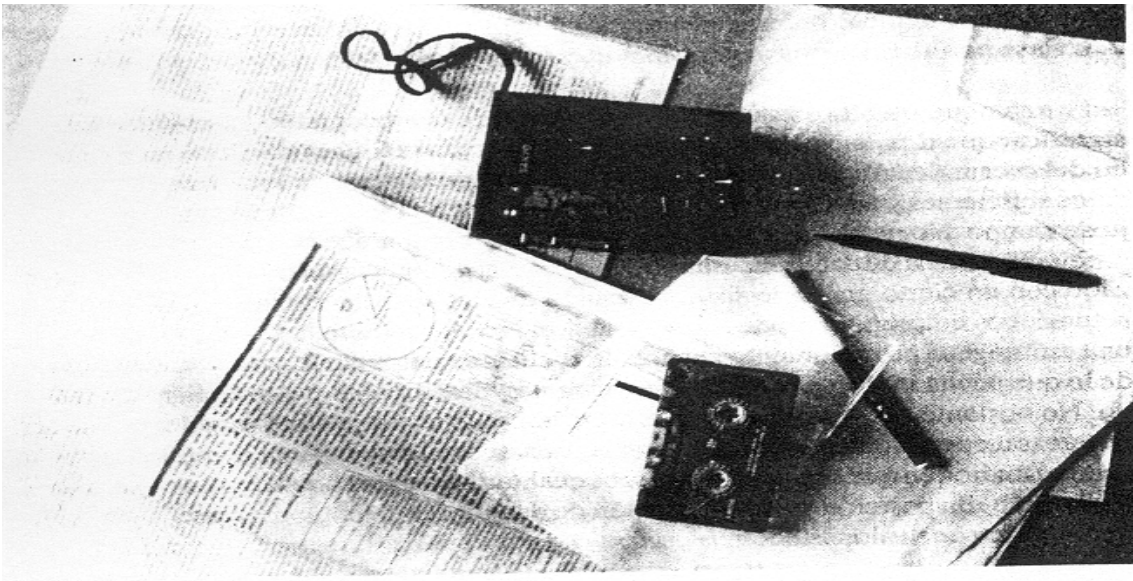
### 2.4. Fase informativa

El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados. De esta forma el investigador no sólo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás. El informe cualitativo debe ser un argumento



convinciente presentando los datos sistemáticamente que apoyen el caso del investigador y refute las explicaciones alternativas. Existen dos formas fundamentales de escribir un informe: a) como si el lector estuviera resolviendo el puzzle con el investigador; y b) ofrecer un resumen de los principales hallazgos y entonces presentar los resultados que apoyan las conclusiones.

El investigador cualitativo puede verse como un incansable crítico interpretativo. No deja el campo tras recoger montañas de datos y después, fácilmente, escribe sus hallazgos. Como hemos señalado en otro momento (García, Gil y Rodríguez, 1994) el propio proceso de análisis es un continuo ir y venir a los datos. En principio el investigador puede elaborar un texto de campo, en el que se integran las notas de campo con los documentos obtenidos en el mismo. A partir de éste construirá el informe de la investigación, para lo que es preciso que el texto de campo sea recreado a partir del trabajo interpretativo del investigador, sacando a la luz lo que el investigador ha aprendido. Pero el informe no es único. Dependiendo de los intereses, las audiencias o el contexto será formal, crítico, impresionista, analítico, literario, fundamentado, etc. (Van Maanen, 1988).



La recogida productiva de datos exige que éstos sean suficientes y adecuados.

En esta fase se puede entregar un borrador a los participantes, de tal forma que nos devuelvan sus opiniones, como un medio más de verificación de las conclusiones. Además del envío a los participantes de una copia del informe final, la mejor forma de difusión de los hallazgos es la de publicarlos en las revistas especializadas.

El investigador habrá culminado así el trabajo de investigación, que sólo será posible si se parte del carácter humano y apasionante de esta tarea, implicándose, comprometiéndose en la misma.

**BERTELY Busquets María.** Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México. 2000. pp 43-93.

## 2. INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN ESCUELAS Y SALONES DE CLASES:

### LA ENTRADA AL CAMPO

En el capítulo anterior mencioné la necesidad de trabajar en los tres niveles de reconstrucción epistemológica que a mi juicio deben estar presentes en la producción de un texto etnográfico en educación: la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar.

Para que un investigador novel sea capaz de articular estos niveles de reconstrucción epistemológica requiere, en un primer momento, dominar algunas habilidades etnográficas básicas. El etnógrafo necesita saber, por ejemplo, cómo se inscribe e interpreta la acción social significativa, la cual pertenece al primer nivel de reconstrucción, al que dedico éste y el tercer capítulo. Más tarde, cuando sea capaz de producir sus primeros ensayos interpretativos, podrá profundizar con mayor solidez en los contextos históricos y culturales que enmarcan los significados locales, asumiendo una posición ética en el marco de los proyectos educativos hegemónicos.

Cuando los investigadores noveles desean hacer etnografía e incidir en la democratización de las escuelas, su aspiración queda muchas veces trunca por causa de diversos vacíos formativos. Quienes se inician como etnógrafos educativos sin contar con los antecedentes teóricos y metodológicos requeridos -que explico en el último capítulo de este libro a partir de mi propia trayectoria-, y sin conocer las estrategias y los procedimientos más adecuados para iniciar sus indagaciones y realizar sus primeras interpretaciones, suelen renunciar a su intento por comprender lo que acontece en las escuelas y salones de clases o, en su defecto, optan por algún modelo de gestión o pedagógico que transforme las enseñanzas y prácticas escolares.

Con esta última opción se producen nuevos fracasos que los investigadores asumen como personales; descubren que apropiarse de un modelo de gestión o pedagógico innovador no conlleva su validación práctica. Las propuestas apuntaladas por observaciones e interpretaciones sistemáticas del acontecer cotidiano en los salones de clases y escuelas prometen, en cambio, la producción de teorías arraigadas [Mishler 1979, Hammersley y Atkinson 1994].

Expongo, a continuación, algunas tareas básicas que el etnógrafo educativo debe tener en cuenta al iniciar su trabajo de campo: la definición del protocolo de investigación, las preguntas y dimensiones de análisis; la delimitación del referente empírico; la selección de técnicas e instrumentos de

investigación; y la manera de construir las primeras inferencias factuales y conjeturas. Al terminar este capítulo incluyo tres ejemplos que ilustran, en particular, el despliegue de tales tareas.

### Protocolo de investigación, preguntas y dimensiones de análisis

De acuerdo con mi experiencia, una de las primeras tareas para que el etnógrafo en formación evite renunciaciones y frustraciones estriba en saber con claridad lo que busca al elegir determinado espacio empírico. El investigador educativo debe partir de un protocolo en el cual, entre otras cosas, demuestre la viabilidad de su enfoque metodológico a la luz de preguntas de investigación claras y justificadas. El enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo en educación se aplica a preguntas de investigación específicas, y no a problemas en los que un enfoque cuantitativo o deductivo puede resultar más adecuado y fructífero.

Las preguntas etnográficas, que revelan el interés por comprender el cómo del acontecer escolar, están vinculadas con dimensiones de análisis que colocan al investigador novel en mejores condiciones para delimitar su referente empírico, elegir las técnicas e instrumentos más adecuados, reconocer el sentido que orientará sus inferencias factuales y conjeturas, y definir los cuerpos y conceptos teóricos que enmarcarán sus interpretaciones.

Pensar que el trabajo etnográfico supone descubrir, de modo inductivo, indefinido y abierto, los patrones emergentes que surgen sin intervención de las preconiciones del intérprete complica el trabajo a tal grado que el investigador puede perderse en la información y ser incapaz de construir datos significativos. El culto a la inducción pura parte de una preocupación de corte positivista y empirista que juzga necesario distanciarse del objeto de estudio para contener las interferencias que sobre éste provoca la subjetividad del intérprete. Una experiencia mucho más fructífera se da cuando, a partir de un protocolo o una pregunta de carácter comprensivo, el investigador delimita sus dimensiones de análisis, elige los espacios de interacción adecuados, profundiza en determinados cuerpos o nociones teóricas y hace explícitas sus preconiciones.

Por fortuna, para identificar las dimensiones de análisis que se relacionan con las preguntas de investigación, el joven investigador cuenta ya con una gama de productos etnográficos que le sirven de andamiaje analítico y comparativo. Gracias a ello puede elegir qué leer y es capaz de insertarse en los debates académicos que se vinculan con los objetivos de su protocolo de investigación. En México, las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social [Bertely y Corenstein 1994], las cuales configuran la cultura escolar.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> No obstante que el concepto de cultura remite a diversas definiciones y corrientes de pensamiento en ciencias sociales, ésta puede definirse como el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suelen transmitirse -no mecánicamente-, en el tiempo y en el espacio, de una generación a otra (De la Peña, en prensa). La cultura escolar, como unidad social específica, posee algunas de estas características.

La dimensión institucional y política incluye los trabajos etnográficos que interpretan los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar. Interesa, en particular, comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar -expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad- inciden en la vida escolar cotidiana. En este campo se hace hincapié en la construcción de consensos y disensos en los que participan las autoridades educativas, los maestros, los padres de familia y los alumnos, entre otros actores sociales (Rockwell 1982, Sandoval 1986, Levinson 1992, Carvajal 1988, Medina 1992, Bárcena 1987).

Desde esta dimensión de la cultura escolar se ponen en tela de juicio las condiciones de trabajo de los maestros, el verticalismo y la centralización estatal ejercidos en la gestión y toma de decisiones en materia educativa. Se aboga, a la vez, por democratizar las políticas oficiales y reflexionar sobre las múltiples condiciones que intervienen en la organización social de los planteles educativos.

Las etnografías incluidas en la perspectiva curricular de la cultura escolar, por su parte, dirigen sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas. Pone el acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas [Paradise 1979; Pineda y Zamora 1992; Edwards 1986; Quiroz 1991; Campos, Gaspar y López 1992; Hernández y López 1991].

Así se muestra la relativa o escasa relevancia que adquiere el conocimiento escolar para los alumnos, la arbitrariedad de las lógicas a partir de las cuales se diseña, opera y evalúa el currículum escolar, y las estrategias que construyen los alumnos al relacionarse con objetos de conocimiento específicos.

Por último, la dimensión social de la cultura escolar resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados [Ramírez 1980; Cornejo 1988; Calvo 1976; Robles 1993; Valentín 1982; Ornelas 1991; Paradise 1991, 1989, 1987, 1985a, 1985b; Bertely 1992a, 1992b, 1996a, 1998a]. Los trabajos que se desprenden de esta dimensión critican el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas.

Las tres dimensiones de la cultura escolar no surgen de la difusión de una moda que impone, de manera arbitraria y artificial, la necesidad de documentar las interacciones escolares en su perspectiva cotidiana. Dichas dimensiones, al igual que el mismo quehacer etnográfico en educación, son producto del arduo trabajo desempeñado por un buen número de investigadores interesados en interpretar la cultura escolar, en liberar las voces de los sectores oprimidos y silenciados de nuestra sociedad y en modificar las representaciones escolares hegemónicas.

## Delimitación del referente empírico

Definidas las dimensiones de análisis, una segunda tarea se refiere a la selección del tipo de situaciones empíricas que resultan significativas y relevantes para el etnógrafo educativo. El investigador delimita el contexto (urbano, urbano-marginal, campesino, migratorio, etc.), los actores (directivos, maestros, alumnos, padres de familia, etc.), los escenarios (entorno escolar, plantel educativo, patio escolar, aula de clases, etc.) y las unidades de observación y entrevista (situaciones o temas significativos) que le ayudarán a ahondar en sus preguntas de investigación y dimensiones de análisis; esfuerzo que implica saber cuándo y cómo incluir y excluir espacios, documentos e informantes.

De este modo, si el etnógrafo estuviera interesado en interpretar el modo en que el contexto sociocultural de los alumnos interviene en lo que sucede en los salones de clase, podría optar por realizar observaciones y entrevistas en los ámbitos comunitario, familiar y escolar, en tres etapas de trabajo de campo, para profundizar en los procesos implicados. Si se enfocara, en cambio, al estudio de las políticas educativas y su derivación a estilos de gestión específicos, podría analizar documentos oficiales y planes institucionales primero; observar en un segundo momento quién, cómo y qué se decide en los distintos espacios institucionales; y entrevistar por último a las personas que participan o no en la definición de los proyectos de gestión escolar.

La delimitación del referente empírico, si bien responde a las preguntas y dimensiones de análisis que constituyen el protocolo de investigación, no proviene del interés del investigador por validar o negar hipótesis previas, sino de su necesidad de contar con un mapa comprensivo que asegure y estimule la interlocución con sus informantes. Al delimitar su campo de estudio, el etnógrafo no pretende contar con indicadores que lo lleven a evaluar la práctica docente del maestro observado; no define un repertorio de preguntas cerradas que induzcan las respuestas de sus informantes y ratifiquen sus presupuestos; ni pretende tampoco perfilar lo que se hace o dice sin considerar el contexto en el que se inscriben las representaciones y acciones sociales. El investigador delimita el referente empírico que lo ayudará a inscribir, del modo más sistemático, completo y fidedigno, aquellas situaciones y procesos útiles para construir sus primeras inscripciones e interpretaciones.

## Selección y dominio de técnicas e instrumentos de investigación

Delimitado el espacio empírico, la tercera tarea estriba en seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación. La técnica que caracteriza el trabajo etnográfico en educación ha sido definida, por Frederick Erickson, como observación participativa [1989]. Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos. A mi juicio, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Estas modificaciones, más que considerarse como interferencias, deben valorarse como datos significativos. A fin de cuentas, el sujeto observado o entrevistado tratará de comportarse, sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo, de

acuerdo con lo que supone que espera observar y escuchar al investigador. El etnógrafo educativo se percata de que, en la medida en que transcurre su estancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían que debían decir y hacer en un primer momento, hacia otros códigos de representación y acción que contradicen lo que dijeron e hicieron antes.

Aunque este tránsito es inevitable, porque la dinámica cotidiana de las escuelas y salones de clases tiene más peso que cualquier intento de simular el apego al marco normativo e institucional que el discurso oficial le impone, el etnógrafo necesita profundizar en la gama de representaciones y acciones que no aparece en sus primeras incursiones. Todas las versiones recopiladas después de observar y entrevistar a un mismo actor cuentan, al igual que la variedad de representaciones y acciones de los actores que participan en un mismo contexto y escenario, con cierto grado de validez.

Desde que llega al espacio de estudio, el investigador comienza a ganarse la confianza de sus informantes, la cual se establece a partir del modo en que les comunica sus intereses y motivaciones. Para actuar como observador participante necesita reconocer no sólo la repercusión de su presencia en el acontecer cotidiano de las escuelas y salones de clases. El etnógrafo tiene la responsabilidad de declarar ante otros, de manera general, sincera, precisa y cautelosa -para no obstruir los canales de comunicación ni perfilar precipitadamente sus hallazgos-, sus intereses y motivaciones académicos y personales. El sinceramiento cuidadoso del investigador ocurre cuando reconoce que efectivamente está inmiscuido en el objeto que estudia, a la vez que ignora mucho de lo que observa y escucha. La observación participativa supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido.

En relación con los instrumentos de investigación, el trabajo etnográfico se funda principalmente en registros de observación y entrevista, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica [Woods 1993; Good y Hatt 1987; Becker 1974; Thompson 1988; Magrassi y Rocca 1980; De Garay 1994; Aceves 1993; Joutard, Portelli y otros 1988; Thomas 1985; Friedrich 1991]. Muchas veces es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, estadísticas y encuestas, periódicos, fotografías o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación.

Para diseñar los instrumentos y definir las estrategias de recolección de datos es necesario tomar en cuenta el carácter del protocolo o pregunta de investigación, así como los tiempos establecidos para el desarrollo del proyecto y las condiciones institucionales y financieras en que se llevará a cabo. El dominio de las técnicas e instrumentos se adquiere en la práctica, a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores experimentados. Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento.

A continuación desgloso algunos de los criterios y características formales y de contenido de los registros de observación y entrevista; me refiero a las inscripciones ampliadas y definitivas que realiza el etnógrafo inmediatamente después de haber tomado sus notas de campo. Las maneras de realizar este tipo de inscripciones varían pero, en general, los etnógrafos comparten criterios y características, relacionados con la forma y contenido de los registros, surgidos tras la experiencia metodológica acumulada. Estoy convencida de la importancia del rigor y de la disciplina metodológica en la formación de los nuevos etnógrafos educativos en nuestro país, sin que por ello ignore el valor del trabajo artesanal en este tipo de esfuerzo intelectual.

CUADRO 2.1. *Criterios y características formales de los registros ampliados*

<i>Criterios</i>	<i>Características formales</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario incluir: Las iniciales del investigador, las iniciales del sujeto observado o entrevistado, el nombre de la escuela, el nivel y grado educativo, la fecha y el lugar, y el escenario y tiempo en que se aplica el instrumento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir encabezado</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resulta imprescindible: Construir claves en cada página del registro de observación y entrevista para facilitar la categorización y análisis de la información. Ejemplo: b 23-IV 92 MBB 15, donde: b = escuela; 23-IV-92 = fecha; MBB = iniciales del nombre y apellidos del observador, y 15 = página del registro (se sugiere numeración progresiva entre los registros).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir claves</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante: Separar el registro ampliado en dos columnas: inscripción (lo dicho y hecho) e interpretación (preguntas, inferencias factuales, conjeturas y categorías empíricas derivadas de los patrones de interacción o representación recurrentes o excepcionales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en dos columnas: inscripción e interpretación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para analizar, resulta útil: Registrar el tiempo dedicado a cada situación o aspecto: cumplimiento de controles administrativos, planeación, actividades extracurriculares, contenidos de enseñanza, etcétera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar el tiempo cada diez o quince minutos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para avanzar en el tejido analítico, se sugiere: Incluir una o dos cuartillas, al final de cada registro ampliado, para ordenar el conjunto de patrones de interacción o representación, las categorías empíricas o los problemas en construcción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir conclusiones tentativas al final de cada registro</li> </ul>

Como podemos observar en el cuadro anterior, respetar los criterios de forma aplicados a los registros ampliados incide en la apropiación de capacidades etnográficas básicas: saber cómo desagregar, clasificar y ordenar la información; distinguir los marcos interpretativos del investigador y

del informante; definir los códigos que facilitan el manejo de los datos; y garantizar la construcción paulatina del objeto de estudio. El proceso de investigación es largo y complejo; resulta importantísimo para el etnógrafo contar con mapas formales de acceso y análisis, que eviten la confusión y pérdida de sentido.

Aunque las audiograbadoras y videograbadoras pueden considerarse importantes en la transcripción fidedigna de los registros ampliados -las primeras son imprescindibles en las entrevistas-, adquirir ciertas habilidades en el arte de escuchar, observar y transcribir rápidamente repercute no sólo en la formación técnica del etnógrafo, sino en el desarrollo de la memoria fotográfica y de la intensa sensibilidad e intuición que requiere para inscribir e interpretar la acción social y las perspectivas subjetivas de los actores observados y entrevistados.

CUADRO 2.2. *Criterios y características de contenido de los registros ampliados.*

<i>Criterios</i>	<i>Características de contenido</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario: Dar cuenta de acciones y representaciones relacionadas con las preguntas y dimensiones de análisis que estructuran el protocolo de investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscribir a partir de preguntas y dimensiones de análisis específicas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resulta imprescindible: Anotar todo lo hecho o dicho en la columna de inscripción (contexto, escenario, actores y comportamiento lingüístico y extralingüístico), por poco importante que parezca y tratando de situarse desde la perspectiva del actor observado o entrevistado (¿cuáles son sus referentes, intenciones y motivaciones?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotar "todo" y asumir una posición émica en la columna de inscripción</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante: Explicitar las preguntas, inferencias factuales, conjeturas y valoraciones éticas del investigador en la columna de interpretación (¿por qué supongo que los sujetos observados o entrevistados "deberían" haber hecho o dicho otra cosa?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotar preguntas, inferencias factuales, conjeturas, categorías y valoraciones éticas del investigador en la columna de interpretación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para profundizar analíticamente, resulta útil: Recuperar las categorías sociales que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperar las categorías sociales que validan las acciones y representaciones</li> </ul>



utilizan los actores al ser observados o entrevistados ("Usted utilizó la palabra `burro' al referirse al alumno X; ¿qué significa ser burro?"; "Mencionó que está `cansado de lidiar' con el director de la escuela; ¿de qué está cansado?") subjetivas

### Primeras inscripciones, inferencias factuales y conjeturas

La cuarta tarea del etnógrafo es la de transcribir sus registros de observación y entrevista en la columna de inscripción, además de construir sus primeras inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación. Si le interesan, por ejemplo, las prácticas pedagógicas, sus inscripciones deberán ofrecer un repertorio detallado de lo dicho y hecho por los actores durante su interacción en el salón de clases o al ser entrevistados. El etnógrafo debe recordar que nada que no haya sido registrado sucedió.

Las inferencias factuales y conjeturas que acabamos de mencionar surgen, mientras tanto, de las preguntas iniciales que el etnógrafo hace a partir del material recabado. Se trata de preguntas abiertas y comprensivas del tipo: ¿qué dicen y cómo se comportaron los sujetos en una situación de interacción específica?, ¿es posible que este comportamiento reporte un patrón o estilo de interacción específico?, ¿cómo podría denominarlo?

Las primeras conjeturas, estrechamente conectadas con las inferencias factuales, se definen como relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados: ¿por qué en varios registros o entrevistas se repite el mismo patrón?, ¿cuál es el patrón que se repite?, ¿por qué existen patrones contradictorios y cómo puedo definirlos?, ¿cuáles son los sucesos que no se incluyen en estos patrones? Aunque la tarea de inscripción e interpretación se ejemplifica en el capítulo tercero, vale la pena mencionar que su sentido y significado se definen a partir del protocolo o pregunta inicial de investigación, así como las dimensiones de análisis implicadas.

### El proceso de investigación en marcha

A continuación incluyo tres acontecimientos escolares cotidianos que me sirven para ejemplificar la función de las preguntas de investigación; la selección de las dimensiones de análisis; la delimitación del referente empírico, los instrumentos y técnicas de recolección de datos; y las primeras inferencias factuales y conjeturas. Al terminar de analizar estos sucesos, extraídos de un conjunto de casos recurrentes y similares, el lector podrá contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la pregunta inicial que guía el interés del investigador en cada caso?

- ¿Dentro de qué dimensiones problemáticas se ubican los sucesos recabados?
- ¿Cuál es el referente empírico elegido (sujetos, espacios y tiempos)?
- ¿Qué técnicas e instrumentos se utilizan?
- ¿Qué caracteriza las primeras inferencias factuales y conjeturas que el etnógrafo puede construir?
- ¿Qué lugar ocupa la triangulación teórica en estas inferencias y conjeturas?

#### PRIMER EJEMPLO: EDUCADORES, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA

Estamos en un aula de un jardín de niños oficial de la ciudad de México. Es la hora del recreo. Los alumnos corren y gritan jugando. Andrés se acerca a la maestra para acusar a Guillermo porque le "pegó".

Educadora (a Andrés): Hablaremos de esto en el salón, después del recreo.

Ya en el salón, en el momento previo a la salida, la educadora aborda el problema entre Andrés y Guillermo y les propone (al grupo y en especial a la pareja en conflicto):

Los problemas que se dan entre compañeros deben ser resueltos entre compañeros, sin necesidad de recurrir a la policía, sea ésta maestra, papá o mamá. Si Andrés tuvo un problema con Guillermo, puede preguntarle por qué le pegó. Muchas veces el juego entre varios compañeros, como es el de luchas que tanto les gusta, hace que se lastimen aunque no hayan querido hacerlo. Yo no voy a castigar a los alumnos y de nada sirve que acusen a sus compañeros conmigo. Ustedes son los que saben lo que pasó, y sé que pueden resolver sus problemas.

Más tarde, cuando todos los alumnos se han retirado a sus hogares, pregunto a la maestra por qué hizo a los niños esta indicación.

Educadora: Esto lo hago con una base pedagógica, pretendo que los niños aprendan a respetarse y a establecer sus propias reglas al relacionarse. Me interesa que los alumnos hablen por sí mismos, por sus necesidades e intereses. No busco promover niños mudos que asuman mi ley y justicia como absoluta, ni niños que busquen constantemente ser protegidos por una autoridad. Los alumnos pueden resolver sus diferencias y reflexionar sobre ellas para llegar a un acuerdo. Creo que uno de mis

objetivos es coordinar la actividad del niño en la construcción de reglas, y no imponer mis propias reglas y castigos desde fuera de la realidad infantil.

Al día siguiente la educadora es visitada por el padre de Andrés, quien explica que su hijo no quiere asistir más a la escuela porque todos los niños le pegan. Posteriormente aparece lo fundamental de la visita: el padre viene a reclamar a la maestra su forma de educar.

Padre de familia: Andrés dice que usted dijo que se las arreglara como pudiera.

Educadora: Señor, yo les he dicho que los problemas que tengan deben arreglarlos entre ellos, sin necesidad de una maestra o un... [no termina la frase].

Padre de familia [interrumpiendo a la educadora]: ¡Perdone, maestra, pero su obligación, si es que está educando, es castigar a quien le pegue! Imagínese, si les pide que se las arreglen como puedan, qué puede pasar.

Educadora: No se trata de la solución que usted piensa, de golpearse, sino de que hablen de sus diferencias, que aprendan a resolver sus problemas entre ellos. Esto lo hago con criterios pedagógicos y... [no termina la frase].

Padre de familia [interrumpiendo nuevamente a la educadora]: ¡Pues sí, pero usted está aquí para castigarlos!

da, su rostro ha enrojecido. Piensa un momento y concluye algo.

Educadora: Voy a hablar con quien le pegó.

Más tarde, frente al grupo, la educadora llama a Guillermo y le pide que no vuelva a pegarle a Andrés.

El registro de este hecho, al igual que otros similares, parte de la pregunta de investigación: ¿cómo es que las expectativas familiares intervienen en la definición del trabajo docente en el nivel preescolar?, pregunta que se vincula con la dimensión social. La técnica de investigación que utiliza el etnógrafo es la observación participativa, y los instrumentos elegidos son el registro de observación y la entrevista. La interacción que se observó es la que se establece entre los alumnos y la maestra, además de la que se da entre ésta y un padre de familia.

A partir de los datos empíricos es posible inferir y conjeturar que existe un marco común de representaciones entre Andrés y su padre acerca de la función que debe cumplir una educadora. El

niño acusa a la maestra con su padre y éste, al reclamarle su error pedagógico, ratifica en su hijo la necesaria relación que existe entre educar, vigilar, y castigar [Foucault 1981]. Andrés, a los ojos de su padre, es incapaz de resolver los problemas que se generan al interactuar con un compañero de clase; representación que contradice la política de conflicto aplicada por la educadora.

De este modo, cuando la docente solicita al niño asumir una actitud responsable en la interacción con sus compañeros, Andrés prefiere no asistir más al jardín de niños. Al parecer, su condición para continuar en el plantel es que la educadora cumpla con sus obligaciones. La actitud del padre parece negar a su hijo la posibilidad de actuar activa y directamente ante el conflicto; Andrés necesita la protección de un árbitro adulto. Aunque la docente estructura sus intervenciones educativas a partir de criterios pedagógicos específicos, tiene que ceder ante las expectativas del padre de Andrés y asume, a fin de cuentas, el papel de árbitro. Los demás alumnos del grupo, como Andrés y Guillermo, son testigos de una contradicción entre lo que la educadora ha dicho en un primer momento y lo que más tarde ha hecho.

En términos hipotéticos, hechos similares a éste indican al etnógrafo educativo que una práctica educativa distinta, o con pretensiones de serlo, enfrenta graves dificultades y obstáculos. Como afirman Lucila Galván y los autores compilados por ella [1985], la transformación de la cultura escolar requiere de un mayor diálogo y acercamiento entre los padres de familia y los maestros.

## SEGUNDO EJEMPLO: PERTINENCIA DE LAS ENSEÑANZAS ESCOLARES

Estamos en un aula del programa que atiende a los alumnos de nueve a catorce años que no han podido incorporarse a la escuela primaria en su modalidad regular. Dentro de un mismo salón se manejan distintos grados escolares y contenidos de enseñanza. En la asignatura de matemáticas, la maestra trabaja con su grupo el tema de "las fracciones".

Miguel, un alumno, se rasca la cabeza reflexivamente y parece no comprender del todo las explicaciones que da la maestra. Después de un lapso, la maestra interviene con una pregunta al grupo.

Maestra: ¿Entendieron?

Los alumnos responden con un movimiento de cabeza negativo y sus expresiones faciales son de fastidio.

Maestra [un poco ansiosa]: ¿Pero cómo es que no entienden?

Antonio, otro alumno, avienta el libro con fuerza sobre la mesa y agrega algo: ¡Tome su pinche libro! ¿A mí de qué chingados me sirve aprenderme las fracciones? Ya no

voy a venir a la escuela. ¿Qué no sabe que no vamos a seguir estudiando la secundaria? ¿Para qué chingados nos está metiendo esto a la fuerza?

La maestra se queda parada frente al grupo con rostro de desconcierto. Antonio y Miguel se levantan de sus lugares, dejan sus libros y salen del aula súbitamente. La maestra me dice más tarde que, en efecto, sus alumnos difícilmente continuarán la secundaria. Todos trabajan o lo harán en un futuro próximo, en trabajos no calificados.

La selección de este suceso parte de la pregunta: cómo se vinculan los alumnos con el conocimiento escolar impartido en un programa diseñado para ellos? Aquí el interés de investigación se relaciona con las dimensiones curricular y social. Las primeras inferencias factuales y conjeturas, identificadas como patrones de interacción en distintos acontecimientos similares, parecen indicar al etnógrafo que alumnos como Antonio y Miguel, pertenecientes a los sectores urbanos marginados de nuestra sociedad, tienden a poner en tela de juicio la relevancia del conocimiento escolar que les ofrece, paradójicamente, un programa especialmente diseñado para este sector de la población mexicana.

Antonio se enfada ante las dificultades de un aprendizaje escolar que no representa utilidad alguna para él dadas sus condiciones actuales de vida y trabajo. Aprendizaje infructuoso que deriva no sólo de su presente como niño trabajador, sino de un futuro laboral distante respecto, de los campos profesionales asociados con la promoción escolar. De acuerdo con las aportaciones de Paul Willis [1988], Antonio y sus compañeros estarían generando mecanismos de resistencia y contraculturales en respuesta tanto a sus condiciones de clase, como a la arbitrariedad de los contenidos escolares. Es por ello, probablemente, que alumnos como Antonio y Miguel abandonan la escuela.

### TERCER EJEMPLO: TRABAJAR Y JUGAR EN LA ESCUELA

Estamos en un aula de primer grado de primaria de una escuela federal. La maestra proporciona a los alumnos, por mesas de trabajo, corcholatas. Los alumnos empiezan a manipularlas.

Maestra: Vamos a hacer una línea de corcholatas.

Los alumnos lo hacen, en general, aunque algunos parecen interesados en las corcholatas en sí.

Maestra: Ahora, vamos a hacer un cuadrado.

La atención se dispersa; sólo algunos niños siguen la indicación de la maestra, y se escuchan las voces y conversaciones de los alumnos.

Maestra: Bueno, ahora vamos a hacer un triángulo.

La atención de todos los alumnos está centrada en las corcholatas en sí; las manipulan, hacen figuras con ellas, las hacen girar. La maestra insiste en la elaboración del triángulo.

Un alumno interviene:

Alumno: Maestra, ¿podemos jugar con las corcholatas? Todos [eufóricos]: ¡Síiiii!

Maestra: No, vamos a hacer ahora un círculo.

Nadie lo hace y continúan jugando con las corcholatas.

Maestra: Bueno, ¡todos a jugar!

Los alumnos continúan jugando interesada y alegremente. Después de diez minutos, la maestra interviene.

Maestra: Bueno, ustedes me pidieron jugar, y ya jugamos. Ahora, vamos a hacer las figuras geométricas.

La pregunta que motiva la selección de este último suceso es: ¿cómo una maestra de primer grado de primaria recupera las estrategias de aprendizaje construidas por sus alumnos?, asunto que se relaciona con la dimensión curricular y, específicamente, con el ámbito de la pedagogía y la didáctica. Como en los casos anteriores, la técnica de investigación utilizada por el etnógrafo es la observación participativa. Un salón de clases es el escenario que elige para realizar el estudio y, en cuanto a los acontecimientos de interacción observados, le interesan los que se establecen entre los alumnos y la maestra.

La situación muestra un patrón recurrente. Al igual que en otros casos registrados por el etnógrafo en el mismo contexto y escenario, el interés básico de la maestra estriba en alcanzar de inmediato los objetivos de enseñanza, mientras el proceso de aprendizaje de los alumnos determina su interés por jugar y manipular los objetos de conocimiento. En este caso, el comportamiento no verbal y verbal de los alumnos, como obstáculo a lo que la maestra pretende, exige el establecimiento de negociaciones entre ambos actores. La negociación de intereses es en esta ocasión una estrategia docente que permite neutralizar las motivaciones infantiles y recuperar el sentido escolar de las enseñanzas, estrategia que no conduce, como sostendría el constructivismo y la pedagogía operatoria [Moreno 1983], al aprendizaje significativo de las figuras geométricas. De hecho, los intereses de la maestra y los alumnos permanecen apartados, tan distantes como el trabajo y el juego en la vida escolar.

En esta negociación de intereses, los alumnos parecen tener una alta injerencia en el ritmo, el tiempo y el acento dado al tratamiento formal de los contenidos escolares. Esto contradice el

supuesto, más o menos generalizado, de que el maestro impone la dinámica que rige el trabajo educativo en los salones de clase. En términos hipotéticos, los alumnos tienen un papel activo en lo que puede o no ocurrir en las aulas. La maestra acepta que los niños jueguen con las corcholatas porque éstos no están dispuestos a seguir sus indicaciones sin mediación y negociación alguna.

La negociación de intereses entre los maestros y sus alumnos puede servir para normalizar la intencionalidad curricular formal -en cuyo caso no se recuperan los intereses de los alumnos- o rescatar y fusionar ambos intereses. En el primer caso, se deja fuera aquello que irrumpe; en el segundo, se recupera.

Inferencias factuales y conjeturas como éstas -imprecisas, audaces y equívocas-, acompañadas de referencias conceptuales que permiten al etnógrafo establecer un diálogo teórico permanente, ejemplifican el tipo de tareas que lleva a cabo cuando el proceso de investigación está en marcha. Sin temor a equivocarse, el investigador debe saber que las primeras inferencias factuales y conjeturas suelen modificarse en el tiempo, cuando encuentra patrones contrastantes y excepcionales, cuando triangula empírica y teóricamente con otras fuentes, y cuando finalmente escribe el informe de su investigación.

En este capítulo sólo intenté mostrar el modo en que las preguntas de investigación, las dimensiones de análisis, el referente empírico, las técnicas e instrumentos utilizados y las primeras inferencias y conjeturas, entran en juego en una primera aproximación al campo. En el capítulo siguiente abundo en el proceso de interpretación y en aspectos metodológicos puntuales, relacionados también con el primer nivel de reconstrucción epistemológica.

STAKE, Robert E. Investigación con estudios de caso. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1998. pp. 24-40

## CAPÍTULO II

### Las preguntas de la investigación

---

- Estructura conceptual
- Formulación de los temas
- Evolución de las preguntas temáticas
- Preguntas informativas generales
- Preguntas para recoger datos clasificados

Algunos piensan que el trabajo de campo naturalista consiste simplemente en mantener los ojos abiertos, en una actitud receptiva de nuevas impresiones. La atención y la receptividad son importantes, pero el buen estudio de casos depende de la disciplina. Hay que prever algunas de las cosas que puedan pasar. Pues algunas ocurrirán demasiado deprisa o con demasiada sutileza para que se puedan observar. Quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación, que dirijan la atención y el pensamiento lo suficiente pero no en exceso.

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce; estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas. En las ciencias sociales, la organización conceptual más común para la investigación se construye en torno a hipótesis, especialmente hipótesis nulas. En la evaluación de programas, la organización más habitual se construye en torno a declaraciones de objetivos del programa. Este tipo de organización aleja la investigación de la confusión y la acerca a la comprensión y la explicación<sup>1</sup>.

#### Estructura conceptual

En el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una mayor comprensión de  $\theta$ , el caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad de  $\theta$ , su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos. La hipótesis y las declaraciones de objetivos delimitan el enfoque, y reducen en gran medida el interés por la situación y la circunstancia. Mi propuesta es utilizar temas como estructura conceptual —y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación— para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad. Los empleo también porque la identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos. De alguna manera confío en familiarizarme con una entidad observando cómo lucha contra las limitaciones, cómo hace frente a los problemas. Es posible que esta actitud sea fruto de mi trabajo en evaluación. No creo que sea

---

<sup>1</sup> George Henrick VON WRIGHT (1971) describía la diferencia entre diseños cualitativos y cuantitativos en términos de la diferencia que existe entre explicación y comprensión, un distinción en la que aquí insistimos



una obsesión por el fracaso, sino una convicción de que la naturaleza de las personas y de los sistemas se hace más transparente en sus momentos de lucha.

Algunas veces empleo  $\theta$  (theta minúscula) para representar un tema o los temas. No voy a emplear más letras griegas para representar todo lo importante del estudio de casos. Pero el caso y los temas son tan importantes que emplearé la theta mayúscula y la minúscula para hacer hincapié en que  $\Theta$  y  $\theta$  son algo extraordinario en el estudio de casos. Una de las cosas más importantes que se debe recordar es que, en el estudio intrínseco de casos,  $\Theta$  es dominante; el caso tiene la mayor importancia. En el estudio instrumental de casos,  $\theta$  es dominante; se empieza y se termina con los temas dominantes.

Pero ¿qué son los temas (*issues*)? La palabra sugiere que nos enfrentamos a una situación problemática, incluso un cierto sentido de litigio. A veces se habla de temas controvertidos. Algunos problemas son el foco de nuestro estudio. Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos<sup>2</sup>. Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana. Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de un caso. Por ejemplo:

$\theta$ : ¿La orientación normativa y exigente de la dirección central resta posibilidades al director de desempeñar el papel de rector de la enseñanza y de la instrucción?

La pregunta implica la posible existencia de algo equivocado, la posibilidad de que la enseñanza y la instrucción estén dirigidas de forma inadecuada, de que los esfuerzos de las autoridades por mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas releguen al director a la función de gestor patrono en oposición a los profesores trabajadores. Los investigadores escogerían un tema como éste si consideraran que esta pregunta les pudiera ayudar (a ellos y en última instancia a los lectores) mejor que casi cualquier otra a comprender la vida compleja del caso. No habría necesidad de suponer que la actuación del director, de las autoridades centrales o de los profesores fuera deficiente, sino que se supondría que todos los sistemas sufren una presión, que en todos los estamentos las personas afrontan problemas, y que la observación de cómo abordan la presión y los problemas contribuye a comprender el caso. Los temas pueden ser buenas preguntas de investigación para organizar un estudio de casos.

### *Formulación de los temas*

Las declaraciones temáticas se hacen para facilitar el trabajo de investigación. Se pueden exponer de cualquier manera que pueda ser útil. El tema anterior se podría formular "Relaciones entre centro y periferia" o como "La función instructiva del director". Pueden ser afirmaciones o preguntas. En el último capítulo de un informe suelo utilizar estos títulos cortos. Pero cuando se organiza un estudio, creo que es necesaria una declaración más detallada, identificar algunas condiciones específicas que he observado y que podrían tener una relación causal con un determinado efecto problemático. Deseo atender a los métodos de las ciencias sociales y de las humanidades que puedan servir para

<sup>2</sup> Para RAGNHILD y los estudiantes suecos no fue fácil traducir el término *issue*, y lo solían sustituir por "problema". Pero los problemas son más concretos, los temas, más abstractos.

la interpretación del fenómeno. No quiero que el examen del fenómeno expresado en el tema adquiriera mayor importancia que el del caso en su conjunto, pero sí que el examen se base en el mejor rigor metodológico posible.

En algunas ocasiones, las declaraciones temáticas aparecerán como relaciones de *causa y efecto*. Éste es otro ejemplo:

§: ¿El hecho de que las horas lectivas hayan pasado de atender a cuatro grupos a atender cinco afecta a la calidad de la enseñanza?

En otros casos, se puede tratar sencillamente de un posible problema:

§: ¿Participan menos en el trabajo los profesores que residen fuera de la comunidad?

Es frecuente que al investigador le interese más una pregunta temática que el propio caso. No es simplemente una pregunta temática, es la pregunta temática. Y, como ya sabemos, a estos estudios los llamamos *estudio instrumental de casos*. Naturalmente, en cualquier estudio de casos se pueden desarrollar temas destacados.

Es fácil confundir los temas con las preguntas informativas. Es posible que el investigador desee recoger diversas informaciones y facilitar la conceptualización de su trabajo mediante la formulación de preguntas informativas:

- ¿Cuáles son los programas académicos típicos que siguen estos estudiantes?
- ¿Desempeña el superintendente una función destacada en los asuntos de la comunidad?

O preguntas evaluativas:

- ¿Qué efectividad tiene el programa de formación de profesorado?
- ¿La experiencia estética que se saca del programa "el artista en casa" es de gran calidad?

Preguntas como estas cuatro anteriores pueden ser muy importantes para el estudio y su informe correspondiente, pero no son de mucha utilidad para los propósitos organizativos que tengo en mente. Pretendo algo más problemático, al menos potencialmente problemático, algo mucho más vinculado a los contextos del caso como mis organizadores conceptuales. También podría ser un error formular los organizadores en forma de preguntas generales y de amplio alcance:

- ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones que existen entre el gobierno del Estado y el gobierno local en materia de educación?
- ¿Cómo enseñar a leer de forma más efectiva?

Porque, aunque son importantes, estas preguntas dirigen las cosas muy poco hacia una estructura conceptual para el estudio de casos.

La buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento. Es posible que tenga razón el lector que considere tediosos esos ejemplos de preguntas temáticas. Tienen muy poco interés cuando están desligadas de un caso real. Pero la alternativa es imaginar temas que sean interesantes, no suponer que las preguntas de la investigación aparecerán con la

aplicación de buenos métodos. Posiblemente, la mayor contribución del investigador consiste en elaborar esas preguntas hasta que sean sencillamente correctas.

### *Evolución de las preguntas temáticas*

Tanto si se trata de un estudio intrínseco como si se tratara de uno instrumental, identificamos las preguntas temáticas pronto. A algunos nos es útil escribir una serie de 10 o 20 preguntas, preguntas esenciales planteadas al negociar el estudio, en los primeros contactos con el caso, o a partir de la experiencia o de lecturas e indicaciones relevantes sobre lo que otros casos han descubierto como muy problemático o desconcertante.

La lista se reducirá pronto a unas pocas preguntas, quizá sólo dos o tres, que ayudarán a estructurar las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos. Como no existe una experiencia previa con el caso, estas preguntas serán temas éticos que el investigador aporta desde el exterior. Los temas éticos son los temas del investigador, en algunos casos los temas de una comunidad investigadora más amplia, colegas o autores. Como ya hemos observado, es posible que las declaraciones temáticas no encajen bien con las circunstancias y requieran una nueva formulación. Los temas evolucionan. Y surgen los temas *émicos*. Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso. Surgen desde dentro. Los etnógrafos tradicionalmente han mostrado satisfacción por el desarrollo de los temas *émicos*, y han partido de lo convencional para delimitar lo importante, y en última instancia relacionar los temas *émicos* con los temas éticos de su disciplina. A medida que las preguntas llevan a la comprensión, el investigador empieza a reformular los temas como asertos, primero de forma provisional, para ir cobrando mayor confianza a medida que realiza nuevas observaciones y confirma las antiguas. Estos asertos toman la forma de generalizaciones menores, y se centran en el caso único o en los casos muy similares, pero algunas veces constituyen generalizaciones mayores, y se refieren a un gran número de casos. Más adelante estudiaremos un tipo especial de generalización, la generalización naturalista, que hacen los propios lectores del informe.

Si siguiéramos el desarrollo de un tema a lo largo del estudio de un caso, la transformación que experimentaríamos podría ser la siguiente:

**Pregunta general:** ¿Qué esperan los padres del programa de música?

**Problema previsto:** Parece que la mayor parte de los padres apoya el interés actual por la banda, el coro y las actuaciones pero unos pocos padres y dirigentes de la comunidad parecen tener intereses académicos (por ej. en la historia, la literatura y la revisión crítica de la música)

**Tema propuesto evolucionado:** ¿Qué nivel de desacuerdo existe entre los profesores de música en cuanto a la enseñanza de los cursos de música que se exigen a todos los alumnos?

**Aserto:** Esta comunidad no generará los recursos económicos adicionales que se necesitan para apoyar la dedicación de los profesores a que todos los alumnos de secundaria tengan un aprendizaje académico de la música.

En un proyecto de investigación cualitativa, los temas aparecen, crecen y mueren. En la investigación cuantitativa, a medida que un tema adquiere una mayor precisión e importancia, se inicia un estudio paralelo o subsiguiente; y el actual mantiene intactos sus temas. En ambas orientaciones hay una resistencia a la impetuosidad, el principio de uno de los más grandes investigadores cuantitativos, Ivan Petrovich PAVLOV, que decía:

¡Secuenciación! Siempre que hablo sobre esta fructífera y muy importante condición científica no puedo hacerlo sin emoción. Secuenciación. Secuenciación, secuenciación: En la acumulación de conocimientos, hay que adiestrarse en la secuenciación desde el principio. PAVLOV, 1936/1955, pág. 54.)

Naturalmente, PAVLOV pensaba en los procesos mecánicos que siguen nuestros condicionamientos, los de nuestros estudiantes, los de los perros —procesos de simplificación. *Nosotros*, por el contrario, intentamos mantenernos abiertos a los matices de la complejidad creciente.

En 1972, en la Universidad de Edimburgo, Malcolm PARLETT y David HAMILTON reconocieron la necesidad de un estudio interpretativo de los programas en situaciones complejas de aprendizaje. Hablaban de las tres fases en que se mueven los investigadores: la observación, la investigación renovada y la explicación. Hablaban del *enfoque progresivo*.

Obviamente, las tres fases se solapan y se interrelacionan de un modo funcional. El paso de una a otra, durante el desarrollo de la investigación, se produce a medida que las áreas de problemas se clarifican y se redefinen progresivamente. El curso que va a seguir el estudio no se puede trazar de antemano. Los investigadores empiezan con una base de datos extensiva, y reducen sistemáticamente la amplitud de la indagación para prestar una atención más detallada a los nuevos temas que surgen.

(PARLETT y HAMILTON, 1976, pág. 148.)

El investigador de casos Alan PESHKIN (1985) dijo que le gusta seguir la evolución de la investigación dándole un nuevo título cada mes, más o menos. Descubrió que este sistema le era útil en la fase final de redacción, como recordatorio de lo que ocupaba su pensamiento en los diferentes momentos de su trabajo. Algunos títulos intermedios se convirtieron en títulos de capítulos o de apartados. PESHKIN descubrió que normalmente terminaba un tanto alejado de la pregunta central con la que había empezado; la cuestión, como mínimo, se hacía bastante más elaborada. En mi estudio de *Harper School* (Capítulo X) la primera formulación de los temas principales fue la siguiente:

- \$1: La administración del Estado y la del distrito definen la reforma educativa como una mejora en la actuación académica. ¿Los profesores y el director de *Harper* utilizan esta misma definición?
- \$2: ¿Están empezando las escuelas la reestructuración necesaria para la reforma educativa?
- \$3: La administración del Estado redujo las competencias de los Chicago District Headquarters, y ha creado los *Local School Councils* (Consejos Escolares Locales). ¿Quién dirige en realidad *Harper School*?
- \$4: ¿Cómo dirige el School Improvement Plan los esfuerzos para el cambio en la enseñanza y en el aprendizaje?

y, como se indica en el Capítulo X, al final terminaron en los cinco temas siguientes:

- \$1: ¿En *Harper School* existen definiciones de la reforma incompatibles?
- \$2: ¿Quién dirige la escuela ahora que la autoridad administrativa de *Pershing Road* ha sido reducida?
- \$3: ¿Están empezando las escuelas la reestructuración necesaria para la reforma educativa?
- \$4: ¿La reforma educativa se basa en un concepto de la explicación y del registro de datos que es incompatible con el estilo de actuación de *Harper*?
- \$5: ¿Son realistas los objetivos de mejora de la escuela de *Harper*?

Los primeros tres temas no variaron. Durante el estudio, disminuyó la atención al uso del *School Improvement Plan* y cobró importancia la atención a la conceptualización y la viabilidad de la mejora de la escuela.

El siguiente es otro ejemplo de evolución de las preguntas de la investigación, el caso de Nicole, de Linda MABRY (1991). En este estudio biográfico de una adolescente "en riesgo", las preguntas iniciales eran:

1. ¿Está en situación de riesgo? ¿En qué medida? ¿Por qué los profesores la identificaron de forma tan fácil y unánime como posible sujeto de este estudio?
2. ¿Qué la pone en situación de riesgo? ¿Se debe a factores (in)esperados?
3. ¿Quién cree que la joven está en situación de riesgo? ¿Lo cree ella? ¿Por qué lo creen o no lo creen?
4. En la medida en que sus opciones/formas de comportarse la ponen en situación de riesgo ¿por qué elige/se comporta de esa manera?
5. ¿Cuál es la interrelación/responsabilidad de la Administración? ¿La escuela ayuda/perjudica? ¿Su forma de actuación es rígida/se adapta a la situación de la alumna?
6. ¿Cuál es la relación entre la escuela y otras instancias?

Más tarde, las preguntas se formularon del siguiente modo:

1. Parece que la alumna es consciente de las consecuencias negativas. ¿Por qué, entonces, se comporta de una forma que previsiblemente va a provocar reacciones adversas?
2. ¿Por qué se responsabiliza incluso de cosas que están fuera de su control?
3. ¿Hasta qué punto es sincera en sus planes de ir a la universidad? ¿Se los creen las otras personas?
4. ¿En qué medida mi presencia está cambiando la situación?, ¿prestándole la atención que reclama y animándole a trabajar mejor en la escuela?, ¿haciendo que los profesores le presten más atención y/o sean más indulgentes al calificarla?
5. ¿Su situación familiares tan problemática como se piensa en la escuela?
6. ¿Qué importancia tendrá el hecho de su reclusión en un centro de menores en su voluntad de terminar la educación secundaria?, ¿drogas?, ¿alcohol?, ¿promiscuidad?
7. ¿Porqué dice que le disgustan los profesores en general, pero que le gusta cada uno de ellos individualmente?
8. Supuesta su actitud positiva a pesar de tantas dificultades, ¿puede mantener su capacidad de recuperación y su autoestima?
9. ¿La escuela ha respondido de forma suficiente y justificada, supuestos los esfuerzos del centro y los de cada profesor, y supuesta la opinión de la madre en el sentido de que la escuela ha sido de ayuda y ha hecho todo lo que podía?

Cada tema puede demostrar que tiene una vida propia, y reclamar una atención cada vez mayor a medida que adquiere complejidad e interés. Se trata de uno de los problemas más serios de la investigación con estudio de casos. Es difícil conseguir mucha de la información que se necesita para completar un estudio, y los recursos son limitados. Un tema se convierte en el centro de atención. No hay forma de desarrollar bien el tema sin ignorar temporalmente muchos aspectos del caso. El trabajo ya no está en el estudio del caso, sino en el estudio del tema. ¿Se puede volver al primero con tiempo suficiente? ¿El investigador puede volver de alguna forma al estudio en su totalidad? "Det äs ett problem", como se dice en Suecia. En el trabajo de estudio de casos existe una tensión pertinaz entre el caso y los temas. Unos y otros exigen para su estudio más tiempo del que se dispone. Tanto en el estudio instrumental como en el intrínseco de casos, uno y otros compiten por unos recursos escasos.

### *Preguntas informativas generales*

Además de las preguntas temáticas, están las preguntas generales que hay que responder. Las preguntas generales buscan la información necesaria para la descripción del caso. Al investigador sin experiencia, sobre todo, le ayuda y le da confianza disponer de una descripción general de los

aspectos más importantes, incluso de los secundarios, que requieren atención. En el estudio colectivo de casos, una dedicación temprana a los asuntos comunes facilita el posterior análisis transversal. Algunos investigadores utilizarán una descripción general de los asuntos como primera estructura conceptual, y otros como estructura subordinada a la estructura temática.

El siguiente es un ejemplo real de un esquema general de asuntos. El formador en matemáticas Douglas McLEOD preparó la tabla que se presenta a continuación, para un estudio de casos sobre el desarrollo de los Niveles del NCTM (*National Council of Teachers of Mathematics*, 1989). McLEOD seguía un modelo elaborado por el asesor de proyectos Michael HUBERMAN (MILES y HUBERMAN, 1984). Para cada pregunta, McLEOD identificó la fuente principal de datos (por ej. responsables del NCTM, coordinadores de matemáticas del Estado, y profesores) y creó un sistema de clasificación para almacenar y sacar datos (por ej. INHST-CHRON=Registro cronológico de acuerdos). El esquema general ofrecía un inventario de los datos que se necesitaban —según se consideraba al iniciar el estudio. Era un esquema susceptible de ser ampliado, subdividido, y recortado durante el proceso.

Las preguntas de la investigación en el estudio de casos de los <i>Niveles</i> del NCTM	
<b>1</b>	<b>Antecedentes e historia</b>
1.1	Circunstancias en las que se desarrollaron/aceptaron los <i>Niveles</i> del NCTM. El registro cronológico.
1.2	Principales "defensores". Función que han desempeñado administradores, profesores, etc.
1.3	Función que ha desempeñado el NCTM en los acuerdos en el ámbito del Estado/local.
1.4	Contexto del momento. Social, económico, político, etc.
	Contexto actual. Social, económico, político, etc.
	Características de la escuela, distrito, barrio.
<b>2</b>	<b>Proceso de evaluación y desarrollo</b>
2.1	Motivaciones e incentivos.
	¿Las decisiones eran pragmáticas (para hacerlo mejor)?
	¿Las decisiones eran estratégicas (para sacar provecho)?
	¿Las decisiones eran inherentes (avance evidente)?
	¿Las decisiones eran pedagógicas (para mejorar el aprendizaje)?
2.2	¿Se consideraba que los Niveles eran la solución a un problema?
	¿Cuáles eran las primeras percepciones de los Niveles?
	¿Qué expectativas se plantearon?
2.3	Características, orientación de los usuarios.
	Principios pedagógicos de los usuarios. Constructivistas, etc.
	Edad, experiencia, curriculum, calidad técnica de los defensores.
	Edad, experiencia, curriculum, calidad técnica de los adversarios.

2.4	Percepciones iniciales sobre
	cómo se debían utilizar los Niveles en el aula.
	el grado de complejidad de los Niveles.
	las destrezas y las capacidades que se exigían al profesor.
	la claridad de los Niveles.
	la adecuación con los estilos docentes existentes; la disposición de los alumnos.
2.5	Cuestiones económicas para el desarrollo de acuerdos.
	¿Suponen algún problema los costes, la disponibilidad de materiales?
<b>3</b>	<b>Perspectivas y producción de los responsables del proyecto</b>
3.1	Orientación del NCTM respecto a la enseñanza de matemáticas
3.2	Componentes básicos de la innovación.
	La exigencia del NCTM de una "puesta en práctica fiel".
3.3	¿Cómo ve el NCTM este lugar de trabajo?
	¿Es parecido a otros lugares piloto o de observación?
3.4	¿Cuál es la conexión entre el NCTM y el lugar de trabajo?
	¿Existen interacciones entre ambos en este momento?
<b>4</b>	<b>Adecuación de la organización</b>
4.1	¿Los Niveles encajan bien en un plan más amplio de mejora?
4.2	¿Los Niveles se acomodan bien entre otras tareas?
4.3	¿Los <i>Niveles</i> encajan con los <i>currícula</i> actuales de matemáticas y ciencias?
	¿Los Niveles se adecuan a la visión política y de futuro?
	Etc. etc. siguiendo con los puntos 5, 6,...

Esta larga lista de preguntas generales cubría las necesidades previas de información. Las preguntas temáticas del estudio eran algo diferentes. Dirijan su atención a los problemas y las perplejidades más importantes que se debían resolver. La siguiente es una lista de temas para el estudio de casos de McLEOD.

<b>Temas para el estudio de casos sobre los Niveles del NCTM</b>	
1.	¿La conceptualización de la enseñanza de las matemáticas en los nuevos <i>Niveles</i> era una nueva concepción de lo que requería la nueva sociedad contemporánea, o se trataba de una reafirmación en compromisos ideológicos antiguos no cumplidos con anterioridad?
2.	¿Los Niveles exigían una reforma curricular y pedagógica? ¿Sus responsables pensaban en la necesidad de cambios en las matemáticas que se debían aprender, y de cambios en los métodos de enseñanza?
3.	¿Se creía en la posibilidad de resolver la visión de la enseñanza de las matemáticas expresada en los Niveles con la exigencia popular y política de una educación responsable?
4.	¿Los especialistas en matemáticas de los Departamentos de Educación del Estado tenían poder en el movimiento? Si el desarrollo de los Niveles era un movimiento, intencionado o no, para la recuperación del control profesional del curriculum, que se había perdido en favor de los responsables políticos del Estado, ¿qué papel desempeñaban esos especialistas?

Obsérvese cuán diferentes son estas preguntas temáticas de las preguntas generales para el mismo estudio.

El grado de identificación previa de las preguntas de la investigación difiere entre los distintos investigadores. Es habitual que el trabajo de campo en el estudio de casos oriente la investigación en sentidos imprevistos, por eso resultan problemáticos unos esquemas previos excesivos. Pero las cuestiones prácticas (presupuestos, colaboradores, material, etc.) imposibilitan prácticamente poder hacerse una idea completa del caso antes de diseñar el estudio. Por eso, el investigador elabora una lista de preguntas flexible, redefine progresivamente los temas, y valora las oportunidades para aprender lo imprevisto. Es un estilo de investigación que con la experiencia se hace más fácil de dirigir.

### *Preguntas para recoger datos clasificados*

Una de las decisiones (o reafirmaciones, para los que, como el autor, tienden a repetir una y otra vez el mismo esquema en el estudio de casos) que se debe tomar muy pronto es cuánto se va a apoyar en los datos clasificados, y cuánto en la interpretación directa de la observación. En muchos informes de estudio de casos aparecen tanto los datos clasificados como la interpretación directa, pero normalmente la carga conceptual le corresponde a unos o a la otra. Cuando el trabajo esté concluido ¿los asertos estarán basados en la frecuencia de acontecimientos contingentes o en descripciones narrativas? ¿Nuestros lectores estarán más complacidos con una enumeración objetiva de incidentes, o con la descripción de acontecimientos con la finalidad de descubrir la esencia de  $\theta$ ? Los principales esfuerzos por desarrollar una comprensión por medio de los datos clasificados requerirán normalmente una identificación temprana de las variables relevantes, y de las situaciones en las que las variables sean observables; del mismo modo que los principales esfuerzos por desarrollar la comprensión mediante la interpretación directa es más probable que alcancen su objetivo con una identificación temprana de las situaciones en las que se revelen los temas.

Los datos clasificados se obtienen, sobre todo, por medio de categorías en que se divide una variable. Si la variable es la "Participación", las categorías podrían ser Alta, Media y Baja. O Activa y Pasiva. Normalmente, las variables básicas están arraigadas en los temas. Supongamos que el caso es una *middle school*\*; y uno de los temas es la conveniencia de que los profesores se esfuercen en desarrollar en los alumnos un sentido de responsabilidad de su propio aprendizaje. El investigador podría categorizar la variable "Esfuerzo del profesor" de esta escuela como: 1) exigencia de hojas de control de deberes, 2) charlas para animar y dinamizar, 3) recompensa de las manifestaciones de responsabilidad en el aula, y 4) recompensa de las manifestaciones de responsabilidad fuera del aula. Se podría hacer un recuento de cada uno de los ejemplos observados, o se podría clasificar a los profesores según el criterio del tipo de conducta que observan con mayor regularidad. Los estudios sobre investigación, o los trabajos previos sobre el tema, pueden facilitar categorías de esfuerzo del profesor, pero en la mayoría de los casos el investigador tendrá que definir la variable y establecer las categorías. Con ello, es probable que las categorías sean relevantes, pero es menos probable que las definiciones sean precisas y que la clasificación sea realista.

---

\* Véanse los Esquemas de los Sistemas Educativos en Estados Unidos y en España en las páginas 150 y 151 de esta misma obra. (N. del E.)



Esa pregunta de la investigación constituye un tema porque existen problemas en saber responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje (por ej. eligen objetivos de aprendizaje diferentes de los del profesor), y existen formas alternativas, aunque no siempre exentas de problemas, de conseguir que los profesores hagan ese esfuerzo. El investigador, en la formulación general del tema, puede identificar algunos de los problemas y algunos de los resultados posibles. La variable resultado se puede categorizar como la frecuencia o la calidad de la responsabilidad que asumen los alumnos. Supongamos que uno de los objetivos del investigador al estudiar el tema sea completar la siguiente tabla mediante observaciones en un gran número de aulas, antes y después del esfuerzo de todos por incrementar la responsabilidad de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

**Recuento de los premios dados por el profesor a las manifestaciones de responsabilidad de los alumnos**

OBSERVACIÓN	CLASE									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Septiembre										
Mayo										

Si los premios fueran más numerosos en la fila inferior, sería un dato que serviría de base para afirmar que existe un evidente incremento del esfuerzo del profesor por premiar a los alumnos que asumen responsabilidad en su aprendizaje. Algunos investigadores introducirían otras variables adicionales, tales como la participación del profesor en actividades de formación, las diferentes manifestaciones de responsabilidad y el tipo de premios ofrecidos.

Los modelos de interacción profesor-alumno pueden ser otro sistema de clasificación. El investigador que conozca el análisis de interacciones de Flanders<sup>3</sup> puede ensayar su esquema en un grupo piloto para averiguar si la ratio que en él se dispone encaja con el objetivo correspondiente. Este formulario para la recogida de datos era uno de los sistemas que se empleaba en los años sesenta para estudiar la interacción profesor-alumno en el aula, y aún se sigue empleando ocasionalmente. Presta mayor atención a los estilos pedagógicos que al contenido curricular, como indican las diez categorías que dispone para la comprobación observacional.

Categorías disponibles para la comprobación cada 3 minutos		
Intervenciones del profesor	Influencia indirecta	1. <i>Acepta las opiniones:</i> Acepta y clarifica las diversas opiniones de los alumnos sin ningún tipo de coacción. Las opiniones pueden ser positivas o negativas. Se prevén y se permite que afloren de nuevo. 2. <i>Encomia o anima:</i> Encomia o anima la acción o la conducta del alumno, hace bromas para relajar la tensión, no a expensas de otro alumno, asintiendo con la cabeza o con un "um hm" o "sigue". 3. <i>Aceptación de las ideas del alumno:</i> Las clarifica. 4. <i>Pregunta:</i> Hace preguntas sobre los contenidos o sobre los procedimientos para que las responda un alumno.

<sup>3</sup> Es evidente que los investigadores no van a considerar solamente los instrumentos y los procedimientos que les resulten familiares. En la situación anterior, el investigador en primer lugar debería identificar a otros investigadores interesados en el tema y en la observación de clases, que le podrían aportar ideas. Buscar bibliografía, sobre todo manuales, serviría para encontrar otras alternativas

Intervenciones del profesor	Influencia indirecta	5. Explicaciones: Presenta hechos u opiniones sobre los contenidos o los procedimientos. 6. Instrucciones: Directrices, deberes u órdenes que se espera siga el alumno. 7. <i>Crítica y justificación de la autoridad</i> : Palabras dirigidas a cambiar el modelo de conducta negativa del alumno a un modelo de conducta positiva, regañinas, explicaciones de por qué el profesor hace lo que hace; referencia exagerada a sí mismo.
Intervenciones del alumno		8. <i>Respuestas del alumno</i> : Respuesta del alumno al profesor. El profesor inicia el contacto o requiere la explicación al alumno. 9. Iniciativa propia del alumno: Actuación espontánea del alumno. Si "señalar" al alumno sólo sirve para indicar quién es el siguiente en hablar
		10. Silencio o confusión: Pausas, períodos cortos de silencio, y períodos de confusión en los que el observador no sabe entender la comunicación.

FUENTE: Adaptado de la versión de MEDLEY Y MITZEL (1963).

Con la observación de clases, el investigador puede descubrir que las respuestas del profesor a las Categorías 3 y 4 aumentan, y que cada vez van más unidas al reconocimiento de que los alumnos asumen responsabilidades. Pueden compararse de varias maneras: "antes y después", entre grupos diferentes, contrastándolas con descubrimientos de estudios anteriores, o simplemente considerarlas como indicativo de la dedicación del profesor. La forma de relacionarlas y analizarlas depende de las preguntas de la investigación.

La clasificación se emplea también para episodios completos, entrevistas o documentos, para facilitar su recuperación en momentos posteriores. Y mientras tanto, se pueden clasificar partes de episodios, de entrevistas y de documentos. Cuanto más sencillo es el dato, más fácil resulta hacer distribuciones y análisis estadísticos. Cuanto más complejo, mayor interpretación personal se requerirá para su análisis. En teoría, una clasificación elaborada debe ayudar al investigador a tratar la complejidad, pero existe un límite en lo lejos que el investigador puede ir a partir de los datos. Louis SMITH y David DWYER (1979) describen un famoso caso de investigación en el que se clasificaron de múltiples formas miles de breves episodios etnográficos. El registro informático de uno de aquellos observadores ilustra cómo funcionaba el proyecto:

LA REUNIÓN DEL COMITÉ DE REVISIÓN PREVISTA PARA EL SÉPTIMO PERIODO EMPEZABA A LA 12.37 PM. EN EL DESPACHO 00003. A LA REUNIÓN MENSUAL ASISTEN SÓLO LOS MIEMBROS ELECTOS. A LAS 12.45 ESTABAN TODOS LOS MIEMBROS ASISTENTES: 00183. 00193. 00203, 00003, 00213, 00193, 00223, 00223, 00143 Y 00253. (Además de registrar este dato con los códigos de diez personas, se introdujo también el código 90110 y 91300 que podrían corresponder al Comité de Revisión y al de Puntualidad.)

00243 DIJO: "ESTOY VIENDO ESTE INFORME PRESUPUESTARIO SE DEBERÍA EMPLEAR UNA CONTABILIDAD DE DOBLE ENTRADA". 00103 ABRIÓ LA REUNIÓN DISCULPÁNDOSE POR UTILIZAR UN LIBRO DE CONTABILIDAD NO HABITUAL. 00243, 00103, 00203, 90810, 91900, 90100, 91500, 90110, 90410, 91300.

Era evidente que el sistema de clasificación era demasiado elaborado para que pudiera ser útil a los investigadores. Había demasiados términos equivalentes, teóricamente conectados por un "índice de clasificaciones afines", pero muy difícil de manejar. Cuando los códigos se complican en exceso, ni siquiera los investigadores con más experiencia son capaces de encontrar lo que saben que han almacenado.

A lo largo de este libro hablaremos más sobre clasificación, preguntas generales y estructura temática. Al principio decíamos que formular las preguntas de la investigación quizá sea lo que requiera una reflexión más ardua. A veces, el patrocinador de la investigación es quien establece las preguntas, otras veces simplemente van apareciendo a lo largo del proceso, pero lo más habitual es que sea preciso desentrañarlas y pulirlas. Las mejores preguntas de la investigación son las que evolucionan durante el estudio. En el próximo capítulo veremos con mayor claridad cómo se produce esto. Las preguntas no sólo son el punto de referencia durante la recogida de datos y en la redacción del informe, sino que precisan el sentido de los estudios previos y clarifican la utilidad diferencial de los posibles descubrimientos. Las buenas preguntas de la investigación son especialmente importantes en los estudios de casos porque el caso y el contexto son infinitamente complejos y los fenómenos fluyen y se escapan. En un mar de acontecimientos, el investigador busca algo a que agarrarse.

#### TALLER

*Cuando imparto el curso semestral sobre métodos de investigación con estudio de casos, hago que mis alumnos dediquen gran cantidad de tiempo al trabajo de campo, observando, entrevistando, examinando documentos. Esta actividad es imposible en un curso de corta duración. Sin embargo, en el curso de Suecia, decidí que los participantes hicieran al menos una observación de campo. Escogieron como caso la ceremonia de graduación del Centralia Gymnasiet y dedicaron un día a la observación y a la redacción de un informe de 1.000-1.500 palabras. En parte porque el interés que teníamos en el caso era informal y quizá porque parecía tener poca trascendencia cuestión de los temas fue difícil. Karin dijo que le gustaría observar todos los extraños medios de transporte que los padres utilizaban para acompañar a sus hijos a casa después de la ceremonia. A Mats le interesaban los cambios en la tradición de autorizar a algunos para que lucieran los birretes blancos de graduación. Me preocupaba que todo esto se alejara del estudio real de  $\theta$ : la ceremonia. Les insistí en que se centraran en la trascendencia educativa de la ceremonia y de las decisiones sobre el desarrollo del programa que posiblemente estaban todavía en fase de elaboración.*

*Los alumnos del curso observaron la graduación, redactaron los informes, y hablamos sobre todo ello. Después les pedí que intentaran formular preguntas temáticas de nuevo. Éstas son algunas de las que escribieron:*

1. *¿Cómo intentaba mantener el control el director?*
2. *¿Qué pensaban las madres sobre la graduación?*
3. *¿Los chicos rompieron el vínculo con el centro antes que la chicas?*

*"No, no y no", dije. "Éstas son preguntas generales informativas, interesantes, pero no apropiadas para dirigir una investigación exhaustiva sobre la ceremonia de graduación". Y me di cuenta otra vez de lo difícil que resulta explicar la diferencia entre preguntas útiles de información y preguntas temáticas de contenido importante.*

## DEL DATO A LA TEORÍA, POR LOS ESTUDIOS DE CASO. Normas y valores en el salón de clases

García Salord, Susana  
Liliana Vanella  
Editorial Siglo XXI  
1992

Me interesa abordar algunas cuestiones en relación a dos de los temas convocados en este simposio: uno, sobre el papel de la teoría educativa en la investigación del salón de clases y otro, sobre ciertos aspectos metodológicos involucrados en dicho quehacer.

Reflexionar en el ámbito teórico y sociológico impone de alguna manera salirse del "campo" de la investigación educativa, en tanto espacio delimitado formalmente, a partir de criterios de índole institucional y política, más que de carácter epistemológico.

Esto es así, porque en rigor el objeto de estudio y las herramientas teóricas y metodológicas, que se reconocen como parte constitutiva de la investigación educativa, proceden de disciplinas tales como la sociología, la Antropología, la Psicología, la Economía, las Matemáticas, etc. No son específicas, en el sentido de propios y originarios de un campo de conocimientos que se constituyó "epistemológicamente" como investigación educativa. En todo caso, revisando la historia en México (Malo, 1989), podemos encontrar la configuración de un espacio institucional que agrupa a los investigadores interesados en producir conocimientos sobre el fenómeno educación o por plantear estrategias y propuestas de intervención en la realidad educativa.

Es decir convoca a un conjunto heterogéneo de disciplinas y profesiones, de discursos y prácticas.

Deseo dejar como sugerencia para la reflexión que posiblemente además del intento por agrupar y consolidar una "comunidad" dentro del quehacer de la investigación científica, el interés de crear un campo específico llamado investigación educativa tenga origen en la ambigüedad estructural que adolecen los campos de conocimiento estrechamente ligados a la intervención, y por ende sus objetivos específicos sean prioritariamente proponer líneas de intervención para el tratamiento de determinados problemas o situaciones.

Es decir que más que campos de producción de conocimiento científico, son prácticas que en su desarrollo, se constituyen en un saber y en un hacer especializado (más cercano a una profesión) sin el respaldo de una disciplina que de cuenta de un objeto y de métodos propios. Son prácticas sin autonomía, en cuanto carecen de una teoría propia, esto es, elaboradas a partir de su propio quehacer y por lo tanto para conformar sus discursos y sus prácticas apelan a un conjunto de conocimientos generados en campos de producción sólidamente estructurados.

Esta polémica epistemológica está presente en la pedagogía o en las llamadas Ciencias de la Educación, desde su origen.

Mis reflexiones se originan entonces en el terreno de la investigación social (Sociología y Antropología) localizada a la cuestión educativa.

A principios de la década de los 80, la polémica acerca de la socialización en la escuela, focalizaba la atención sobre las funciones sociales, económicas y sobre todo ideológicas, de la institución educativa, en un nivel de análisis macro-social.

En ella prevalecía la concepción de la escuela como un aparato ideológico de la dominación y consecuente con esto, el discurso acerca de la educación se dirigía a criticar el carácter reproductor de la misma.

Inmersos en esta polémica nuestro interés profesional se centró en escapar del círculo vicioso que dicha polémica representa, ya que una vez "descubierto" el carácter reproductor de la escuela, la investigación se torna innecesaria porque aparentemente todo está dicho; o por el contrario instalados en la posibilidad, transformadora de la escuela, el camino es participar en la planificación y elaboración de la política educativa o intervenir en el debate a través de la elaboración de un discurso sobre la cuestión educativa, en el que prevalece la crítica política e ideológica a la "escuela capitalista", más que la producción de conocimientos acerca de la realidad educativa nacional.

Optamos entonces por incursionar en un enfoque socio-antropológico del proceso de socialización escolarizado; enfoque no muy difundido en el quehacer de la investigación educativa en el ámbito nacional, en dicha época, pero que contaba ya con una larga tradición en otros países (Inglaterra, Estados Unidos) y que, en México, los estudios orientados en esa perspectiva presentaba resultados muy estimulantes (Ezpeleta y Rockwell, Paradise, Street, Lomnitz).

En el enfoque socio-antropológico de la cuestión educativa, las funciones de la escuela se observan partiendo desde el terreno de las interacciones cotidianas más que desde la relación macro-social entre escuela y sociedad.

Esto significa que el objeto de estudio articula la presencia de sujetos sociales "genéricos" cómo son el estado, las clases sociales, las instituciones y las dimensiones formales de las estructuras y sus funciones explícitas, la legislación y las políticas que instrumentan, pero se focaliza en la representación individual y cotidiana de "lo social" en sujetos concretos: maestros, alumnos, directores e incorpora la dimensión informal e implícita que estructura las interacciones en el ámbito escolar. El espacio de confluencia de éstas dimensiones (micro y macro-sociales) del objeto de estudio se encuentra en el salón de clases, pero éste no se entiende como una representación en pequeño de la sociedad, sino como un fenómeno social que tiene límites establecidos, en tanto es un escenario estructurado formalmente, donde se desarrolla un tipo particular de interacción, con actores, formas y contenidos específicos.

El salón de clases es un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales: la escuela. De manera que, la especificidad de "lo escolar" está tanto, teñida o signada por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece; como también, de una manera no lineal, ni automática, la escuela resume, sintetiza y "traduce" en su propio código, el de la sociedad. El salón de clases representa así, una pequeña unidad donde lo social habita estructurado de una manera particular. En esta perspectiva nos propusimos encarar el tratamiento diagnóstico y experimental de la formación en valores en la escuela, a fin de detectar los valores vigentes en la realidad cotidiana de las aulas; de identificar el o los mecanismos de formación en valores y de distinguir las posibilidades de intervención en este sentido.

El campo de conocimientos donde se encuentra filiación el objeto de nuestro estudio radica en la teoría de la reproducción social y cultural (Bourdieu) y en el de la teoría de la vida cotidiana y de los valores (Heller); y específicamente, la dimensión del objeto atañe al proceso de socialización en tanto formación en valores, que se desarrolla en el aula, articula tres perspectivas teóricas: el proceso de socialización como proceso normativo (Durkheim), el proceso de socialización como desarrollo del juicio moral (Piaget), y el proceso de socialización como trama de interacciones implícitas o invisibles (curriculum oculto: Jackson Eggleston, Apple).

Dentro de este campo de conocimientos ubicamos la idea central del trabajo, la cual consiste en considerar que la socialización como proceso normativo, es un proceso contradictorio de transmisión, imposición aceptación y negación en un espacio de disputa, ruptura y conciliación, entre las diferentes concepciones que conviven en una sociedad determinada, cuyo resultado entonces no es un producto previsto de antemano, sino que explícita la relación de fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de valores que se gestan en la dinámica social.

En consecuencia, en el trabajo empírico resulta de vital importancia rescatar el contenido y el ejercicio de la normatividad como portadora de valores y de mecanismos de formación en valores sin orientarse con un concepto restringido de normatividad -en el único sentido de coerción- sino encaminándose a detectar el carácter específico y diverso que la misma asume en las diferentes estructuras de interacción que organizan y sustentan el trabajo en el salón de clase.

Por lo tanto nuestro esfuerzo radicó en reconstruir la compleja estructura del mecanismo de formación en valores e identificar el contenido de significación concreto de los valores que se promueven en el aula y de los valores que orientan las prácticas escolares, de acuerdo al tipo de normatividad que rige en cada una de ellas.

Para ello se identificaron los valores que la escuela como institución desea transmitir y promover. Esto se logró a través de una investigación documental basada en el análisis histórico de la legislación y la política educativa, correspondiente a los sexenios de 1970-1976 y de 1976-1982, considerando los antecedentes desde 1940. Y en el análisis de los planteamientos curriculares (Programa Integrado y Programa por Áreas), tomando básicamente las guías del maestro y una muestra de los programas y del libro de texto para el alumno.

Simultáneamente se abordó el trabajo de campo a través de la observación directa y el registro etnográfico de las prácticas escolares en 51 salones de clases de 23 escuelas primarias públicas, ubicadas en ocho contextos regionales con características socioeconómicas contrastantes.

La observación directa de lo que acontece en el salón de clases se complementó con otras estrategias metodológicas que permitieran detectar la expresión individual de las referencias axiológicas de los alumnos; con carácter exploratorio se aplicaron ejercicios de redacción y de escenificación y se llevó a cabo un foro con el tema del tiempo libre.

Con el objeto de elaborar hipótesis acerca de los aspectos externos al salón de clases, que pueden incidir en la formación de valores, se diseñaron cinco instrumentos de recolección de información que permitiera caracterizar los componentes socioeconómicos e institucionales que mantienen una relación significativa con la dinámica escolar (registro de contexto, registro de la dinámica institucional, entrevista para los docentes, encuesta para los alumnos).

Para abordar la investigación de las prácticas escolares en el ámbito del salón de clases, optamos por los estudios de caso, apoyados en la observación directa y en el registro etnográfico de lo que acontece en la escuela y en el aula, en tanto estas herramientas metodológicas permiten trabajar el nivel de relaciones micro-sociales.

Los estudios de caso son estudios en profundidad; constituyen un laboratorio que facilita reconstruir la complejidad de un fenómeno social, a través de identificar la trama compacta e invisible (los detalles) que lo estructuran. El estudio en profundidad es un acercamiento a lo social cualitativamente diferente al abordaje de las llamadas relaciones macro-sociales, en tanto el tratamiento de lo "macro y de lo micro" implican dos niveles de análisis que se complementan; pero cuyos resultados son diferentes. En uno; como en otro se ven cosas distintas.

Si el salón de clases no se entiende como una versión reducida de lo social, al indagar lo social a través del "microscopio" de los estudios de caso, no se pretende tampoco, por ejemplo, ver las clases sociales en pequeño, sino que se observan por dentro y en un corte particular de su constitución y dinámica. En esta otra dimensión las clases sociales, ya no aparecen como clase, esto es, aglomerados complejos que se definen como tales en una dimensión objetiva por su relación con los medios de producción; o en una dimensión subjetiva por su construcción simbólica a través del consumo o, por su paso por un medio social particular, por ejemplo la escuela.

En los estudios de caso las clases aparecen en su dimensión de individuos con nombres y apellidos, historias familiares y experiencias individuales inscritos en las historias y experiencias de sus espacios de reproducción más próximos, de los cuales ellos son los protagonistas directos.

Y esto es así en tanto la unidad de análisis no es, en sí, la clase en su desarrollo histórico o en su comportamiento en una determinada coyuntura; si no que, por el contrario, los estudios de caso aportan a centrar como unidad de análisis; ese campo de interacción particular dado en el desarrollo cotidiano de relaciones sociales específicas delimitadas en espacios estructurados y accesibles a través de un contacto directo.

Es por esta razón por la que cada dimensión de análisis (micro o macro), y cada herramienta teórico-metodológica tiene una intencionalidad que determina su alcance.

Ciertamente los resultados de un estudio de caso expresan la particularidad de la situación estudiada y no pueden generalizarse, en el sentido de otorgarles representatividad estadística, porque en estos estudios la posibilidad de generalización no opera por la posibilidad de cuantificar; en la misma medida que, por ejemplo, un porcentaje de reprobación o de deserción escolar no tiene en sí mismo la posibilidad de explicar lo que cuantifica: dar cuenta de las causas de la reprobación y de la deserción escolar.

La especificidad del estudio de caso es registrar procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados, en una visión holística del fenómeno; y su intencionalidad radica en la interpretación del mismo para dar cuenta de su lógica de constitución y desarrollo.

En este sentido; si bien los resultados de un estudio de caso "hablan" de lo que sucede en un salón de clases, en ello ejemplifican y hacen referencia a lo que sucede en ese tipo de interacción social.

En nuestro estudio trabajamos con una muestra "a juicio" que incluye 14 escuelas ubicadas en zonas urbanas y nueve en zonas rurales, en las cuales se observaron 51 salones de clase: 32 de turno matutino y 19 del vespertino. De esta forma la muestra permitió captar realidades diversas en cuanto a ubicación geográfica, contexto socioeconómico y cultural, el turno y el grado.

El hecho de que la muestra incluya casos contrastantes en relación con ciertas variables, que pueden tener un impacto significativo en la situación estudiada, articula la posibilidad de estudiar en profundidad una gama más amplia y diversa de situaciones posibles, en un mismo tipo de interacción social.

Así, los resultados de los estudios de caso son factibles de generalización, no como extensión de los resultados de un caso a otros que aparentemente son similares; ni como resultado de la sumatoria de situaciones particulares, a través de una comparación elemental que se reduce a localizar semejanzas y diferencias.

Por el contrario, los resultados de los estudios de caso son factibles de generalización; no en el sentido de extensión, sino como posibilidad de teorización. En la concepción de las relaciones micro-sociales, como un fenómeno puntual, no por lo micro, sino por la especificidad de la interacción; se supone éstas (las relaciones micro-sociales) como un campo vasto y fecundo para la producción teórica; en tanto las relaciones micro-sociales; constituyen una realidad posible de ser interpretada y conceptualizada en sí misma.

En esta perspectiva; la inscripción en el trabajo etnográfico no supone prescindir de la teoría, ni de la posibilidad de teorización, limitando el estudio a la descripción de lo que "vimos" o sucedió en cada uno de los salones que observamos, para finalmente, buscar la coincidencia de ese dato con algún concepto ya dado o para demostrar su semejanza con alguna teoría.

El alcance de esta perspectiva metodológica radica en la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que den cuenta (describan, clasifiquen, interpreten, expliquen), hagan accesible la comprensión de la constitución particular de las estructuras de interacción de su proceso de desarrollo cotidiano y de las diversas modalidades que pueden asumir las estructuras; la posibilidad, en definitiva de producir conocimiento nuevo y no sólo más datos acerca de la realidad.

En el trabajo desarrollado, el tratamiento teórico y empírico del objeto de estudio, constituyó una unidad inseparable, porque ciertamente, la inscripción en una perspectiva teórica no resulta "a priori", ni resuelve "automáticamente" los problemas del abordaje concreto del objeto de estudio. Esto lo "descubrimos" cuando debimos responder a la pregunta cómo detectar los valores que orientan la práctica escolar cotidiana y los mecanismos de formación en valores, que es en definitiva preguntarse cómo detectar lo implícito, lo invisible, lo cualitativo.

Ahí comenzó un largo recorrido de aproximaciones sucesivas (teóricas y empíricas), que nos llevó a identificar el concepto de método, con los versos del poeta que dice "caminante no hay camino, se hace camino al andar"; y que epistemológicamente corresponde a lo que Bordieu plantea como la construcción del objeto de estudio.

Identificamos que hay cuatro momentos que estructuran este recorrido de aproximaciones:



1. *El momento de la construcción del objeto de estudio, que inicia con la elaboración de la pregunta o preguntas que van a orientar la investigación y que de alguna manera se traduce en sus objetivos;* este proceso continúa en el trabajo conceptual alrededor de las preguntas básicas, que permite identificar los componentes del objeto de estudio (relaciones, sujetos, tiempos y espacios que involucra); y termina (relativamente) después de los primeros reconocimientos empíricos (sondeos) del problema, que permiten ajustar las preguntas y la CA composición del objeto, así como las herramientas teóricas y metodológicas para abordarlo.

El trabajo de conceptualización (que es en sí la construcción del objeto) es de dos tipos: uno, consiste en el reconocimiento de la producción teórica ya existente acerca del campo de relaciones que se pretende abordar, y otro es el trabajo de reelaboración de los conceptos, inscritos en dichas teorías, que designan, con mayor rigor, los fenómenos involucrados en el objeto de estudio.

El trabajo de conceptualización se desarrolla así en dos sentidos, el primero ubica la perspectiva global del estudio, en tanto el objeto que resulte de este trabajo, no será igual si las preguntas y la conceptualización del fenómeno se estructuran, por ejemplo: desde el campo teórico de la Psicología Social o desde la Sociología de la Educación; en el segundo sentido, además de elaborar la estructura conceptual que designa al objeto, se requiere sintetizar dicha referencia teórica, en herramientas sensibles para su reconocimiento empírico. Esto es, resolver la elaboración de las definiciones operativas que orienten la observación, el registro y la elaboración de las categorías de análisis que permitan clasificar, analizar e interpretar la información registrada.

En síntesis, desde una óptica dada por la teoría, se trata de empezar a “rescatar” “recortar” de la misma realidad, el fenómeno a estudiar; y de ahí construirlo (tratarlo conceptualmente), darle forma y contenido como objeto de estudio.

La comprensión del fenómeno a estudiar se va logrando a través de una constante interacción entre el acceso a la teoría ya dada, la reelaboración de ésta y el desarrollo de las instituciones, a través del contacto directo con el objeto de estudio, a través de “ir y venir” por la información recabada y todo lo que dicho contacto va sugiriendo.

En esta dinámica “cobran cuerpo” las diferentes dimensiones que tiene un objeto de estudio: *a)* las preguntas que se pretenden contestar con la investigación; *b)* los conceptos, las unidades de análisis, las categorías de análisis y definiciones operativas, esto es, la estructura conceptual que designa las diferentes relaciones que constituyen el problema a estudiar, y *c)* las herramientas metodológicas de carácter operativo y sus técnicas e instrumentos; o sea las formas concretas de abordar empíricamente el objeto, para buscar la respuesta a las preguntas planteadas.

2. *El momento de la observación y el registro, a través del contacto directo con la realidad.* Al observar y registrar la realidad en el trabajo de campo propiamente dicho, se opera una desarticulación extrema del objeto de estudio. El primer tratamiento realizado parece diluirse en los innumerables datos que se recogen al registrar la evidencia caótica de la rutina cotidiana y la diversidad de interacciones, formales e informales, que la componen y así, en esos datos queda registrado lo implícito y lo invisible, que deberá tomar forma y contenido en el momento del análisis y la interpretación.

Si el momento de la construcción del objeto es cuando se selecciona la óptica, el momento del trabajo de campo representa la instancia donde el investigador debe aprender a “mirar” con ella sin obtener la posibilidad de incorporar cuestiones no previstas y debe aprender además a tomar distancia de su objeto de estudio, a “diferenciarse” de él (Deveraux, 1991) para poder identificar los significados de la situación y de los otros, sin confundirlos con los que puede otorgar a partir de su propia experiencia (Geertz, 1973).

Aquí nos quedó claro que, al conocer la existencia del curriculum oculto y los mecanismos de la reproducción cultural en la escuela abre la perspectiva para indagar acerca de ellos, pero no es garantía alguna de encontrarlos como una imagen ya revelada (más tarde, en la experiencia piloto con los maestros, nos quedaría claro también que, el hacer evidente lo oculto no garantiza el poder desprenderse de ello, ni desestructurarlo como forma de interacción, a partir de un acto voluntario de reconocimiento de lo internalizado).

El enfoque socio-antropológico de la cuestión educativa implica entonces, introducirse en el mundo del “habitus”, es decir, aquellas “estructuras estructuradas y estructurantes” que señala Bordieu y en el espacio natural de su reproducción que es la vida cotidiana; implica registrar lo que los otros viven como natural en el carácter rutinario de las actividades diarias y donde se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita que organiza su rutina cotidiana, como evidencia y estructura las relaciones y significados que sedimentan el proceso de socialización.

*3. El tercer momento es el de la reconstrucción del fenómeno en estudio.* Concluido el trabajo de campo propiamente dicho, nos encontramos con otra tarea que presenta otro nivel de dificultad: el análisis y la interpretación de innumerables registros etnográficos.

El trabajo de análisis consiste en rearmar el objeto de estudio a través de clasificar la información con el parámetro de la estructura conceptual original, incorporando todo aquello que en el primer trabajo de conceptualización no estaba previsto, pero que aparece como elemento constitutivo del objeto de estudio; en este momento se trata de darle forma nuevamente, ahora ya no como pregunta que orienta la indagación, sino como contenido que responde a las incógnitas, obteniendo con ello lo que identificamos como los resultados de la investigación.

En este trabajo, la interpretación consiste básicamente en desentrañar la complejidad que habita en el registro etnográfico, para poder dar cuenta de las formas y contenidos que constituyen a las estructuras de interacción entre maestros y alumnos como un “rompecabezas” de innumerables piezas. El primer tratamiento de los datos es la clasificación que agrupa el “caos” registrado, interrogando a los datos, esto permite elaborar las descripciones analíticas, en las cuales los datos ya no aparecen tal cual se registraron, sino que se articulan tomando un significado, que es el primer nivel de respuesta a las preguntas iniciales.

En las descripciones analíticas van tomando forma y contenido las estructuras de interacción, al detectar su lógica de construcción y el trabajo comparativo de los casos, permite identificar la variedad de matices y detalles que otorgan significados diversos a dichas estructuras.

Se trata en definitiva de localizar lo genérico y el detalle que es lo que permite identificar la especificidad que estructura a las prácticas y relaciones, así como la particularidad de las modalidades en que éstas pueden expresarse.

Aquí la dificultad radica en la elaboración de los significados, pues éstos resultan de ir “haciendo hablar” a los datos, con lo cual van dejando su condición de datos, es decir, de evidencias empíricas netas y asumiendo su condición de significados, esto es de realidad interpretada.

Los datos no “hablan” por sí mismos, sino que asumen diferentes significados de acuerdo a la pregunta que se les formule, porque es en la búsqueda de la respuesta cuando se establecen diferentes tipos de relaciones entre los datos registrados y de esta forma se cuestiona lo obvio.

En síntesis la posibilidad heurística se encuentra en la pregunta, y esta depende de la capacidad de la “mirada”: una rigurosa curiosidad para traspasar lo obvio y lo natural y entender así el caso.

*4. El cuarto momento es el de la recreación propiamente dicha, una vez obtenidos los resultados, a través del análisis e interpretación, es necesario confrontar cómo éstos responden las preguntas iniciales.* Este es concretamente, el momento de síntesis, en tanto permite contrastar las teorías que fundamentan el estudio y, elaborar la conceptualización que de cuenta de la especificidad de las relaciones abordadas.

Es decir, en las conclusiones del trabajo, se obtiene en nivel de abstracción, que no está presente en los resultados, en tanto éstos son como ya se apuntó, una descripción analítica de la evidencia empírica que organiza la información y en ello la interpreta desde una perspectiva; pero que no alcanza, en rigor, el nivel de síntesis que es la conceptualización, como instancia que integra y articula los componentes del fenómeno y así logra no sólo designar una realidad, sino también explicarla. El producto obtenido en las conclusiones es de esta forma, la materia prima para el trabajo teórico propiamente dicho.

A partir de esta forma de aproximación la objeto de estudio logramos reconstruir que en los 51 casos estudiados, las prácticas escolares se organizan en tres tipos de estructuras de participación, en cada uno de los cuales se promueve un conjunto particular de valores, de acuerdo con el tipo de normatividad que rige las prácticas escolares: la dirección coercitiva, el dejar hacer o la orientación necesaria.

Y se registra además que el mecanismo de formación en valores es un proceso que se presenta una estructura básica cuyos componentes adquieren características particulares, según cuál sea ente los mencionados, el carácter de la normatividad que los articula.

El contrastar los valores detectados en los estudios de caso con los que la escuela como institución se propone promover en el trabajo escolar, sugiere algunas líneas de reflexión interesantes respecto a qué produce y cómo reproduce la escuela, en tanto instancia formadora en valores:

*4.1 ¿Qué reproduce?* En primer lugar destaca que no hay una acción pedagógica explícita e intencional de formación, transmisión. Inclusión o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en la legislación y la política educativa, así como en las dos modalidades curriculares y en el libro de texto para el alumno, vigentes a partir de la reforma educativa implantada en 1971, por lo que, los valores que contiene explícitamente el discurso educativo del Estado no se promueven efectivamente en el quehacer cotidiano de la escuela.

En la práctica escolar prevalece la orientación axiológica de la escuela tradicional que continúa vigente en el ejercicio cotidiano, aunque ha sido criticada y desechada en las formulaciones pedagógicas oficiales sustentada básicamente en el modelo de la escuela activa.

Dentro de esta orientación, los estudios de caso sugieren que en el universo de la escuela pública primaria, la dinámica escolar reproduce lo que la escuela tiene “adherido” de la cultura, ya que el contenido de significación concreto de los componentes de la “escultura escolar” tradicional (autoritarismo y formalidad) es otorgado por significados básicos de la cultura nacional y más particularmente, de la cultura política mexicana, entendida ésta no como “la cultura” de un partido sino como el código y los rituales que significan el campo de interacciones que articulan la estructura del poder en México y que signan también a otras esferas de interacciones (laborales, personales y sociales).

La relación autoritaria, que sustentan a la acción pedagógica, en la mayoría de los casos estudiados, ya sea con un acentuado carácter vertical y arbitrario, o con una aparente falta de autoridad, se vasa en ambos estilos, en esa “preferencia por la forma, la ceremonia y el orden” que Octavio Paz (1956) identifica como sustrato de la cultural nacional.

En los casos donde rige el autoritarismo, la forma, la ceremonia y el orden se estructuran en la obligación y el cumplimiento de deber por temor a la sanción, promoviendo la participación, el respeto, la responsabilidad y la obediencia como subordinación y acatamiento de órdenes, instrucciones, conceptos y reglas de cortesía, en el plano estrictamente formal.

Y en los casos identificados con el *laissez faire* se registra que mientras más ambivalente es la presencia de la autoridad y el planteamiento de la normatividad, las prácticas escolares resultan más pegadas a fórmulas y rutinas vacías de contenido, promoviendo en los alumnos la pasividad y el distanciamiento con las tareas y la indiferencia, el individualismo, el conformismo y el aprender a generar respuestas inmediatas según el tipo de requerimientos que se establezcan.

4.2 *¿Cómo reproduce?* De acuerdo con los resultados y conclusiones de nuestro trabajo destaca que la formación en valores es un proceso que se desarrolla en forma espontánea no dirigida ni explícita, en el transcurso de las relaciones cotidianas, a través de la forma en que se orienta la apropiación de los conocimientos y de las normas que se establecen para regir el comportamiento escolar, y a través del tipo de interacciones personales que se establecen entre maestros y alumnos.

Esto propicia que los niños establezcan una relación con el conocimiento y con las normas de convivencia y desarrollen estructuras y formas de organización del pensamiento y de su socialidad, que favorecen o no el desarrollo de la capacidad de elección, principio básico de la formación en valores.

El hecho de que en este proceso prevalezca la acción pedagógica cuya intencionalidad se dirige fundamentalmente a lograr la subordinación a ciertas normas de convivencia, la memorización y repetición de conceptos y el cumplimiento formal de tareas, afecta tres dimensiones importantes en el proceso de socialización: el desarrollo integral de capacidades y destrezas intelectuales básicas; la cantidad y la calidad de los contenidos informativos y formativos de la enseñanza, y el desarrollo de la capacidad de elección a partir de la capacidad de reflexión sobre diferentes opciones y las motivaciones personales del alumno.

En las conclusiones de nuestro estudio se señalan los problemas identificados fundamentalmente con relación a la última dimensión mencionada y cuáles serían los lineamientos posibles a seguir, con el objeto de elaborar una estrategia alternativa para la formación en valores (García Salord y Vanella, 1986).

Para esta presentación hemos seleccionado los apartados teóricos y metodológicos, que presentan la conceptualización desarrollada para abordar empíricamente un fenómeno de orden cualitativo, como son los valores, así como las herramientas metodológicas elaboradas para tal efecto. Esto se presenta en los capítulos 1 y 2.

Los resultados, que ocupan el capítulo 3 corresponden sólo a los obtenidos en la observación directa en el salón de clases, incluyendo en las conclusiones los resultados de la confrontación analítica del total de información trabajada (análisis histórico de la política educativa y el análisis de los planteamientos curriculares y los libros de texto).

Esta selección del material obedece al hecho de que en nuestra práctica docente y en las presentaciones de los resultados de investigación hemos observado que el interés predominante no recae sólo en los resultados, sino fundamentalmente en cómo se lograron, concretamente y en detalle, cómo se registran, clasifican y analizan los datos.

Finalmente en todo este espiral de aproximaciones sucesivas, tendría que agregar que existe un elemento invisible, que semejante a un "currículum oculto" del quehacer de la investigación, está presente a lo largo de este recorrido. Me refiero a las condiciones en que se desarrolla la investigación.

En este sentido debo decir que este trabajo fue una experiencia muy aleccionadora. Partimos en condiciones sumamente favorables: había propuestas, había interés, había ideas, había entusiasmo a través de nuestras redes fuimos conformando un buen equipo de trabajo y encontramos apoyo en otros investigadores con más experiencia.

Cuando llegamos al punto 4, después de tres años de trabajo intenso, las condiciones cambiaron. Apareció lo estructural: el cambio de sexenio y nos quedamos empantanados en la imposibilidad, yo diría que aparecieron así, lo que Larissa Lomnitz (1988) llama "las condiciones adversas del desarrollo del quehacer científico". Éramos un equipo en proceso de consolidación, con investigadores jóvenes (con título de licenciatura y maestría y siguiendo el camino hacia el doctorado), teníamos una temática delimitada y habíamos logrado avances interesantes, tanto teóricos como metodológicos; teníamos contactos nacionales e internacionales y habíamos logrado inserción en un grupo de maestros en ejercicio, interesados en poner en práctica las alternativas resultantes de nuestro diagnóstico.

Como se acostumbra a decir ahora frecuentemente caminábamos hacia la frontera, pero no llegamos, nos dispersamos, cambiamos de tema, tuvimos que buscar otro trabajo, postergamos nuestra formación de posgrado y aprendimos a caminar "como se puede" en las condiciones adversas. En todo caso nos resistimos a aprender lo que el currículum oculto nos quería enseñar a decir "ni modo".

Finalmente quiero destacar que este proyecto se desarrolló, en el marco de un Programa de Investigación sobre la Formación en Valores, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública y el Centro de Investigaciones sobre Educación A. C. entre los años de 1981-1983. Este proyecto fue desarrollado por un equipo de investigación constituido –además de quienes suscribimos el presente trabajo– por los siguientes investigadores: Cándido Guzmán en el análisis de los planteamientos pedagógicos y trabajo de campo; Dardo Alzogaray y Nelson Rubio Candamo, en la investigación histórica; Patricia Arísti, Miguel Ángel Pasilla, Rosalía Mendoza, Gustavo Parra, Alejandro Sáinz y Minerva Polanco, en el trabajo de campo. Margarita Cervantes, Cristina González y Gerardo López participaron en el proyecto experimental. A todos ellos les agradezco el excelente trabajo realizado y especialmente el apoyo brindado a lo largo de todo el estudio.

Deseo agradecer muy particularmente al doctor Tomás Mikos, que como director de Investigación sobre Educación A. C., invitó a trabajar este tema y apoyó en todo momento el desarrollo de nuestra línea de investigación, y al doctor Noe McGinn por su dedicación y valiosa orientación como asesor del proyecto. Apreciamos también los señalamientos oportunos de la maestra Elsie Rocwell del Die-Cinvestav y la motivación de Agnes Heller y Marlis Kruger. A los directores y maestros de las escuelas observadas, así como al personal directivo de la Secretaría de Educación Pública, les agradecemos la colaboración que nos brindaron en aquella oportunidad para el trabajo de campo.

A título personal, le agradezco a Eduardo Remedi, investigador del Die-Cinvestav, su atenta “vigilancia crítica” sobre mis aciertos y desaciertos a lo largo de los tres años en que transcurrió esta experiencia profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. Y Passeron, J.C. *La reproducción*. Ed. Leía, Madrid.

Deveroux, George. *De la ansiedad al método en el estudio del comportamiento*. Siglo XXI, México 1980.

Durkheim, Emilio. *Moral Education*. The Free Press, Nueva York, 1961.

Eggleston, John. *Sociología del currículum escolar*. Tropel, Buenos Aires, 1980.

García Salord, Susana y Vanella, L. *Valores y práctica escolar cotidiana: Una alternativa de intervención*. Revista Latinoamericana de estudios educativos, CEE, Vol. XVI 3 y 4 trimestre 1986. México.

Geertz, C. *Hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Basic Books, Nueva York, 1973.

Heller, Agnes. *La Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Península, Barcelona, 1977.

Jackson, Phillip. *Life in the classroom*. Rinehart and Winston, Nueva York, 1968.

Lomnitz, Larissa y Fortes J. *La reproducción del científico en condiciones adversas*. 1988.

Paradise, Loring, Ruth. *Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*. Tesis de maestría, IPN-DIE, México 1979.

Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*. Fontanello, Barcelona, 1979.

Rockwell E. *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados DIE/IPN, México 1980.

Street, Susan y otros. *Una aproximación hacia la construcción social de la acción pedagógica*. Fundación Javier Barros Sierra, México, 1980.

STAKE E. Robert. "Investigación con estudio de casos". Ediciones Morata, S.L. España. Pp. 83-104

## LAS FUNCIONES DEL INVESTIGADOR DE CASOS

- ❖ El investigador como profesor
- ❖ El investigador como defensor
- ❖ El investigador como evaluador
- ❖ El investigador como biógrafo
- ❖ El investigador como intérprete
- ❖ El constructivismo
- ❖ La relatividad

El investigador de casos desempeña funciones diferentes y elige cómo se deben desempeñar. Estas funciones incluyen las de profesor, observador participante, entrevistador, lector, narrador de historias, defensor, artista, consejero, evaluador, consultor y otras. Aunque a menudo parece que las reglas de la investigación estén determinadas y sean restrictivas, los estilos que adoptan los investigadores cuando diseñan, estudian, escriben y consultan varían considerablemente. Cada investigador, de forma consciente o inconsciente, toma decisiones continuamente sobre la importancia que hay que conceder a cada una de las funciones.

### El investigador de casos como profesor

Quiero señalar, en primer lugar, la función de profesor. El propósito de la investigación se informa, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Éstas son también responsabilidades del profesor<sup>1</sup>.

La enseñanza no consiste sólo en explicar, ni se limita a facilitar información; es algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden para que sigan la inclinación natural del hombre a educarse<sup>2</sup>. Suministrar información, facilitar el acceso regular a la misma, es una parte muy importante de la enseñanza, pero previamente hay que considerar la selección de la información y/o las experiencias que se necesitan, y reconocer las condiciones que facilitarán el aprendizaje individual y colectivo. Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña. Aprenden cosas de las que los profesores no son conscientes, como por ejemplo aquello que es importante para sus superiores, qué temas se asocian y se subordinan a otros temas, y hasta qué punto se toleran los diversos errores. El profesor competente prevé el aprendizaje imprevisto, e incluso lo facilita.

El profesor es también un defensor, un modelo de cómo analizar las cosas, quien persuade del camino a seguir. Así también el investigador. Incluso el investigador desapasionado que se limita a

---

<sup>1</sup> Lee Cronbach y sus colaboradores (1980) tratan admiradamente la función del investigador como profesor.

<sup>2</sup> No pretendo sugerir que quienes aprenden tienen una tendencia natural a educarse a sí mismos bien, sino a hacerse más conscientes, a implicarse más, a adquirir mayor competencia y nivel en determinadas habilidades y conocimientos que les atraen. No aprobaremos muchas de las elecciones que hagan sobre las formas de instruirse. Pero educarse a sí mismas es una tendencia natural de las personas.



presentar los hechos, lo hace de modo atractivo o repulsivo. La función de defensor del investigador de casos la desarrollamos unas páginas más adelante, al hablar sobre el constructivismo. Pocas interpretaciones producen una impresión completamente neutral. Pocas tienen el mismo significado para los diferentes lectores.

El profesor reconoce muy pronto la cara de cada uno de sus alumnos, y algo sobre las mentes que se esconden detrás de ellas, pero muy poco. Si el profesor conociera más esas mentes, algunas veces la enseñanza sería mejor. El esfuerzo que el profesor debe dedicar a conocer a los alumnos individual y colectivamente continúa siendo algo confuso, algo que se decide en cada momento, siempre un aspecto clave del estilo docente. El profesor sabe que normalmente la enseñanza es más efectiva cuando el alumno parece estar comprendiendo. Siempre hay muchas cosas que el profesor no puede saber sobre sus alumnos.

Lo mismo cabe decir de aquellos a quienes el investigador de casos pretende enseñar, sus lectores. ¿Cuán familiares les resultan las palabras, cuán similares son las experiencias, cuán atractivos los esbozos y los asertos que pueblan los informes? Muchos de los posibles lectores son desconocidos. Es importante crear lectores imaginarios, para preocuparse por sus necesidades. ¿Qué les será comprensible? ¿Qué recordarán? ¿En qué no estarán de acuerdo? Evidentemente, los lectores reales son mejores. El investigador encuentra lectores reales o sus sustitutos en la habitación de al lado, llamando por teléfono, en los amigos, cónyuges, en los transeúntes. Hay que emplear algún tiempo en negociar los materiales en borrador con estos lectores reales e imaginarios. Pero no demasiado. Nunca hay tiempo suficiente, y estos sustitutos son representativos sólo en parte de los reales. Lo más importante es abordar las tareas del estudio de casos con una cierta dedicación a los lectores –con la amplitud y el talante de la buena docencia.

### El investigador de casos como defensor

Nadie duda de la importancia de los profesores como portadores –incluso como moldeadores– del aprendizaje, defensores y modelos de juicio. Del investigador se espera que se muestre un poco más circunspecto. Se espera que sus descubrimientos lleven el mensaje, sin necesidad de defensa, ni endulzándolo ni amenazando con la condena. Evidentemente, al investigador se le permite, no se le obliga, a indicar cómo se pueden extrapolar sus descubrimientos, cómo se pueden interpretar en diferentes circunstancias, y cómo se acomodan al discurso teórico. Pero los investigadores pocas veces respetan estos límites. Con discreción o sin ella, hacen todo lo que está en sus manos para convencer a sus lectores de que también ellos deben creer en lo que los investigadores han llegado a creer. También ellos son defensores. También son profesores.

En su libro *Savage Inequalities*, Jonathan Kozol (1991) escribía sobre una clase de una escuela elemental de la parte sur de Chicago, no lejos de *Harper*.

“Bee, Bee, ovejita negra”, lee el profesor, “¿tienes lana?” Los niños responden: “Sí, señor. Sí, señor. Tres bolsas llenas. Una para mi amo. . .” El amo es blanco. Las ovejas, negras.

Al cabo de una hora, cuando salgo del aula, cuatro niños siguen durmiendo sobre la alfombra verde. Me quedo de pie junto a la puerta y miro a los niños, que en su mayoría se sientan ahora a la mesa para tomarse la leche. Dentro de nueve años, la mayor parte de ellos irán a *Manley High School*, un edificio enorme, feo, a sólo una manzana, donde solamente el 38% de los alumnos terminan los

estudios. Dentro de doce años, en el primer ciclo de secundaria\*, si son ciertas las estadísticas referidas a esta zona, 14 de estos 23 chicos y chicas habrán abandonado la escuela. Dentro de catorce años, cuatro de estos niños, como máximo, irán a la universidad. Dentro de dieciocho años, uno de estos cuatro quizá se gradúe en la universidad, pero tres de los 12 chicos de esta escuela infantil habrán ya pasado algún tiempo en la cárcel. (pág. 45.)

Éste es KZOL, el investigador, el defensor, el adversario, que insiste en la exactitud de sus descripciones, incita a sus lectores a aceptar que durante la era Reagan “en la educación pública, la política social ha experimentado un retroceso de casi cien años”, que “estas escuelas urbanas eran, en general, unos lugares extraordinariamente desdichados”, que “la voz de los niños ha desaparecido de los debates” (págs. 4-5).

Y unos meses más tarde, desconocedor de la experiencia de Kozol, cuando yo me refería, en el informe sobre *Harper Elementary School*, a esta misma extensión del empobrecimiento, como parte de un estudio colectivo de casos de evaluación de la reforma educativa en Chicago, escribía lo que el lector ya habrá leído en el Capítulo X:

La directora era una autoridad no sólo en su comunidad afro-americana, sino en la ciudad en su conjunto. Administradora inteligente y voluntariosa, cuidaba el clima [de la escuela]. Era una institución académica humana. No cabía duda de que tanto ella como el claustro de profesores seguirían trabajando mejor, pero incluso las mejoras más insignificantes que se proponían en el *School improvement Plan* parecían inalcanzables, y los problemas de indigencia y de marginación social, demasiado graves. Las ansias de seguridad y de disciplina absorbían la energía que pudiera quedar. La enseñanza que se impartía [en la escuela] constituía un bien de la comunidad. La escuela llevaba un cierto tiempo poniendo en marcha la reforma, la reestructuración era todavía escasa, pero los trabajos preliminares parecían estar al nivel que la comunidad por sí sola podía alcanzar. (Stake, 1992, pág. 13.)

Éste es Stake, el investigador, el evaluador, el apologista, insistiendo en la exactitud de mis descripciones, incitando al lector a aceptar mis asertos. Nuestras dos descripciones de las clases y de los vecindarios no son muy diferentes, como tampoco lo son las conclusiones de que el destino de las escuelas no está en manos de quienes trabajan en ellas. Pero una de las dos intenta animar, la otra es casi deprimente. ¿Podemos aceptar tales diferencias de interpretación?

La investigación cualitativa las puede aceptar, y las acepta. Aboga por la interacción del investigador y los fenómenos. Éstos requieren una descripción exacta, pero incluso la interpretación observacional de esos fenómenos estará conformada por el talante, la experiencia y la intención del investigador. Algunas de estas circunstancias se pueden evitar, pero otras no. No ayuda a la investigación intentar presentarla como neutral. Es mejor advertir al lector de la presencia del investigador. Es mejor, a menudo, dejar los indicios de la actitud defensora de éste, para advertir al lector: cuidado. La investigación cualitativa no descarta la falta de validez en la descripción no favorece la defensa de la misma. Reconoce que una y otra están siempre presentes y renuncia al objetivo de su propio saneamiento, así como a la presunción de asepsia.

---

\* En el original “Junior year of high school” que comprende a alumnos de 12 a 15 años de edad. (N. del R.)

### El investigador de casos como evaluador

Todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de este caso. Algunas veces los estudios de casos se emplean en los estudios de evaluación: mi estudio de *Harper School* (Capítulo X) formaba parte del contrato de evaluación de la reforma educativa de Chicago después de su primer año. La mayor parte de estudios de casos no son estudios de evaluación, pero algunas de las interpretaciones que hacen los investigadores son de carácter evaluativo, así que, en este sentido al menos, el investigador de casos es siempre un evaluador.

Cuando se dedica de lleno a la función de evaluador de programas, el investigador en estudio de casos elige unos criterios determinados o un conjunto de interpretaciones, mediante los cuales se revelarán las virtudes y los defectos, los aciertos y los errores del programa. El evaluador cuantitativo normalmente destaca los criterios de productividad y efectividad y, para presentar sus argumentos, utiliza mediciones en una serie de escalas. El evaluador más cualitativo normalmente hace hincapié en la calidad de las actividades y de los procesos, y los refleja en la descripción narrativa y en los asertos interpretativos. En todas las estrategias hay que considerar que los contextos, los múltiples puntos de vista y la triangulación son esenciales. El lector necesita entender el sentido del caso –y con este fin se escogen los temas y los criterios para que así ocurra.

### El investigador de casos como biógrafo

A veces, el caso es una persona y, también en muchos otros estudios de casos, las personas son descritas en profundidad. Por consiguiente, el investigador tiene algo de biógrafo. Los hacen sus elecciones metodológicas, y corresponde al investigador de casos ponderar algunas de ellas. Louis Smith (1994) hace una excelente introducción a este tema específico en el capítulo correspondiente del *Handbook* de Denzin y Lincoln.

En las ciencias sociales, a menudo se llama “historias de la vida” a las biografías. Se explora el discurrir de la vida según una red temática (por ejemplo, un conjunto de temas). Con mucha más frecuencia, en la investigación educativa y social, el estudio se ocupa solamente de una fase de la vida, como en “Nicole” de Linda Mabry (1991). Incluso un esbozo, a pesar de su brevedad, requiere la habilidad artesanal del biógrafo. Algunas veces, el autor opta por el estudio instrumental de casos, y escribe más para ilustrar una idea que para comprender la vida del individuo. Así ocurrió con la biografía del Coronel John Vann que Neil Sheenan incluía en su relato del fracaso militar y la decepción política en Vietnam.

El biógrafo reconoce que la vida discurre por unos tiempos cambiantes, que está acosada por problemas, que tiene modelos y fases, que es única, aunque comparta también muchas cosas con las vidas de su alrededor. Cualquiera de estas cosas (pero en muy pocos casos varias de ellas en un mismo relato) puede servir de estructura conceptual. El autor debe evitar escribir con dimensión. Incluso títulos como *The Sane Positivis: A Biography of Edward Thorndike* (Jonicich, 1968) reducen un poco la persona a una caricatura. El estudio de casos ofrecen al investigador modelos que invitan a la reflexión.

## El investigador de casos como intérprete

El investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos. Quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás. La investigación no es dominio de los artesanos y de los artistas, de todos los que se dedican al estudio y al interpretación.

La primera vez que abordé la conexión del estudio de casos con René Magritte fue con mis alumnos de Umea. Magritte fue un pintor belga de principios de este siglo. Se le asocia con el surrealismo, pero, a diferencia de Dalí, sus relojes son planos. Por una yuxtaposición inesperada de imágenes que todos reconocemos, poniendo de entredicho presunciones sobre aquello que va en cada lugar, Magritte ha sorprendido, confundido y deleitado como pocos pintores lo hayan hecho. Aunque consideraba que sus obras no podían traducirse en palabras (ideas “capaces de hacerse visibles *sólo* mediante la pintura”<sup>3</sup>) disfrutaba de las conversaciones con Michael Foucault y Alphonse de Waelhens sobre cuestiones epistemológicas.

En su obra *La lunette d'approche*<sup>4</sup>, que se reproduce en la cubierta de este libro, se ve una bonita ventana a través de cuyos cristales se extienden un cielo luminoso –pero la abertura de la ventana revela el vacío detrás del cielo, más allá de nuestra visión ordinaria. Lo interpreto como un aserto sobre la naturaleza de la realidad, un aserto que Magritte repitió de muchas maneras. Uno de sus cuadros más conocidos, *La condition humaine*<sup>5</sup>, muestra un caballete enfrente de una ventana, y en él un cuadro que es una extensión exacta de la tierra y el cielo exteriores. Magritte dijo:

*La condition humaine* era la solución al problema de la ventana. Coloqué delante de una ventana, visto desde el interior de una habitación, un cuadro que representaba exactamente la parte del paisaje que la propia pintura ocultaba a la vista. Por tanto, el árbol que se representaba en el cuadro ocultaba a la vista el árbol real que estaba situado detrás de él, fuera del la habitación. Existía para el espectador, por así decirlo, simultáneamente en su mente, tanto dentro de la habitación en el cuadro, como en el exterior en el paisaje real. Y así es como vemos el mundo: lo vemos como exterior a nosotros mismos, aunque solamente sea la representación mental que de él experimentamos en nuestro interior<sup>6</sup>.

Magritte pintó sus nubes blancas sobre un luminoso cielo azul una y otra vez, pensando en nosotros como creadores de significado –y en el artista como agente nuestro, y que nos ayuda a realizar nuevos descubrimientos. En *The Curse* (La maldición)<sup>7</sup>, Magritte solamente pintó el cielo, una maldición quizá por que el cielo es a la vez la ilusión y el oscurecimiento del gran vacío.

Fijémonos de nuevo en *La lunette d'approche*, el cielo espléndido a través del cristal, y a hurtadillas miremos de nuevo, a través de la abertura de la ventana, al negro infinito exterior.

---

<sup>3</sup> Citado en Magritte, de Sarah Whitfield.

<sup>4</sup> René Magritte (1931), *La lunette d'approche*, óleo sobre tela, Colección Menil, Houston, TX.

<sup>5</sup> René Magritte (1933), *La condition humaine*, óleo sobre tela, National Gallery of Art, Washington, D.C.

<sup>6</sup> René Magritte (1938), “La lingde de vie”, en *Scutenaire, Avec Magritte*, pág. 90 (de Whitfield, 1992).

<sup>7</sup> René Magritte (1931), *The Curse*, óleo sobre tela, Colección M. v. J. Brasschaat, Bélgica.

La función del artista como intérprete aparece con mayor claridad en el cuadro *Les affinités électives*<sup>8</sup> de Magritte, una obra que marcó la transición desde la yuxtaposición de lo no relacionado a la yuxtaposición de asociaciones. Sólo un artista es capaz de presentarnos una jaula para pájaros con un enorme huevo en su interior. En *clairvoyance*<sup>9</sup>, Magritte retrató al artista viendo no el huevo que nosotros vemos, sino el futuro del huevo, su tema, un pájaro con las alas abiertas. El artista es el agente de nuestro conocimiento. El conocimiento es nuestro, pero no podemos evitar la presentación y la interpretación del artista.

Lo mismo ocurre con el investigador. Trata por todos los medios de liberar al lector de la ilusión y de las visiones simplistas. Es el agente de una nueva interpretación, un nuevo conocimiento, pero también de una nueva ilusión. Algunas veces, el investigador señala lo que hay que creer, y a veces facilita al lector significados que escapan a la comprensión del investigador. Ayuda a profundizar en la espléndida complejidad de la comprensión, pero los lectores meticulosos descubren que el infinito vacío permanece agazapado ahí detrás.

### El constructivismo

De todas las funciones, la de intérprete y recolector de datos es fundamental. La mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre<sup>10</sup>. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana. Niños, jóvenes y adultos construyen sus conocimientos a partir de la experiencia y por lo que se les dice acerca de cómo es el mundo, y no porque lo descubran ahí, girando, y ajeno a la experiencia. En las escuelas, estudian la ciencia, memorizan respuestas y hacen experimentos. Lo que conocen de la realidad es sólo aquello que han llegado a creer, y no lo que han verificado fuera de su propia experiencia. La verificación de que el sol curva la luz que una estrella irradia hacia la tierra no cambia la interpretación que el hombre hace del sol, la luz y la estrella. En qué forma deben contribuir los investigadores en estudio de casos a la experiencia del lector depende de su concepto de conocimiento y de realidad.

La construcción humana del conocimiento parece iniciarse con la experiencia sensorial de los estímulos externos. Incluso al principio, a estas sensaciones se les da inmediatamente un significado personal. Aunque se originan en una acción exterior. Sólo sabemos que del estímulo exterior no queda registrado en nuestra conciencia y en nuestra memoria nada que no sean nuestras interpretaciones del mismo. Ningún aspecto del conocimiento pertenece puramente al mundo exterior, ni es carente de construcción humana.

En nuestras mentes las nuevas percepciones del estímulo se mezclan con las antiguas. Se mezclan con conjuntos de percepciones, a algunos de los cuales llamamos generalizaciones. Parece que algunos aspectos del conocimiento se generan completamente mediante la deliberación interna. Pienso en la rigidez de mi rodilla y me acuerdo de mi abuelo, renqueando con un bastón en cada mano, incapaz de enderezar sus rodillas calcificadas. Estas asociaciones nuevas son enteramente internas, sin que sea necesario, y sin que se produzca, un estímulo sensorial.

---

<sup>8</sup> René Magritte (1933), *Les affinités électives*, óleo sobre tela, Colección E. Perier, París.

<sup>9</sup> René Magritte (1936), *La clairvoyance*, óleo sobre tela, colección privada, Galerie Isy Brachot, Bruselas.

<sup>10</sup> Egon Guba e Yvonna Lincoln (1982) han dirigido el movimiento de la investigación educativa y social hacia postulados constructivistas, y Leslie Steffe y Thomas Kieren (1994) lo han aplicado a la enseñanza de las matemáticas. Denis Phillips y Tom Schwandt (1994) tienen opiniones menos entusiastas al respecto.

Podemos concebir tres realidades. Una realidad externa capaz de estimularnos de forma simple, pero de la que no conocemos más que nuestras interpretaciones de estos estímulos. Una segunda realidad formada por esas interpretaciones del estímulo simple, una realidad experiencial que representa la realidad externa de forma tan conveniente que pocas veces nos damos cuenta de nuestra incapacidad de verificarla. Y la tercera realidad es un universo de interpretaciones integradas, nuestra realidad racional. Evidentemente, la segunda y la tercera se funden una con la otra.

Todo ser humano tiene su propia versión de los mundos correspondientes a las realidades 2 y 3, que cambian continuamente. Sin embargo, muchos son capaces de no desviarse hacia mundos completamente personales. De hecho, nos parece que habitamos el mismo mundo que los demás. Dos personas que creen en una misma realidad 1, y que comparten la misma experiencia, conforman sus realidades para que enajenen entre sí. Sus ojos reciben los estímulos, hablan la una con la otra, y hacen que los estímulos sean compatibles: "¿Es la luna, que está saliendo? ¿no?" La luna permanece inmóvil mientras la tierra gira hacia ella, pero preferimos la interpretación que nuestros semejantes hacen de la salida de la luna. Las opiniones que comparten un gran número de personas, especialmente personas respetables, se consideran creíbles, incluso objetivas.

En la actualidad, muchos investigadores parecen asumir la teoría racionalista-constructivista, según la cual existe un mundo exterior, la realidad 1, que se corresponde adecuadamente con la idea que tenemos de ella, la realidad 2. Reconocen que no se pueden comprobar esa correspondencia, que nada de ese exterior se puede registrar con independencia de nuestra interpretación construida. Es una opinión reconocida, en parte porque las posiciones contrarias, aquellas que sostienen que el mundo es enteramente ilusorio, no gozan de respeto alguno.

Se puede predecir que muchos estímulos, por ejemplo la visión de una cara familiar, llevarán asociados otros estímulos (por ej. una forma de saludar característica). Aceptamos sin reservas que la luna y las personas existen. No hay pruebas que permitan negar la existencia de una realidad independiente y, lo que es más importante, hacerlo sería algo socialmente desconcertante.

La teoría más sugestiva, y que yo comparto, es la más generosa, la que defiende que existen las tres realidades, y todas tienen efectos importantes en la experiencia. La cuestión de cuál es la realidad en que se debe confiar, al igual que la cuestión de naturaleza y crianza (nature & nurture)\*, es académica. Cualquier cosa que fuera en contra de la solidez de las realidades 2 y 3 sería tentar contra uno mismo, e ignorar la realidad 1 sería un riesgo gratuito.

El objetivo de la investigación no es descubrir la realidad 1, pues es imposible, sino construir una realidad 2 más clara y una realidad 3 más sólida; realidades, sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática. La ciencia pretende construir una comprensión universal. La comprensión que alcance cada individuo será, evidentemente hasta cierto punto única, pero se compartirán muchas cosas. Aunque la realidad que buscamos es de nuestra propia elaboración, constituye también una elaboración colectiva. Buscamos la realidad clara, aquella que resista el escrutinio y la duda.<sup>11</sup>

---

\* El autor se refiere a la polémica de hasta qué punto las cualidades y destrezas humanas son debidas factores y natos o consecuencia de la interacción con el entorno y de los procesos educativos.(N. del R.).

<sup>11</sup> Ingvar, cuyos estudios de doctorado en la Universidad de Umea incluían cursos de filosofía, me preguntaba por qué no desarrollaba estas ideas con mayor consideración a los aspectos psicológico. No supe darle una respuesta apropiada.

La investigación con estudios de casos comparte al carga de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones. Aceptar una visión constructiva del conocimiento no obliga al investigador a abstenerse de ofrecer generalizaciones. Por el contrario, una visión constructivista invita a ofrecer a los lectores buena materia prima para su propio proceso de generalización. Se destaca aquí la descripción de las cosas a las que normalmente prestan atención los lectores, en particular los lugares, los acontecimientos y las personas, y no sólo la descripción de los lugares comunes, sino una “descripción densa”<sup>12</sup>, las interpretaciones de las personas más conocedoras del caso. El constructivismo ayuda al investigador en estudios de casos ha justificar la existencia de muchos descripciones narrativas en el informe final.

### La relatividad

La mayoría de los investigadores cualitativos son relativistas, ya que hacen hincapié en la elaboración personal y experiencial del conocimiento. Con ciertos argumentos filosóficos, sus oponentes interpretan que eso significa que para aquellos todas las visiones, las interpretaciones, tienen el mismo valor. La igualdad es un concepto absolutista, no una visión relativista. Los relativistas piensan que el valor de las interpretaciones varía –según sean su credibilidad y utilidad.

La realidad personal de cada informador no tiene la misma importancia, ni epistemológica ni socialmente. Algunas interpretaciones son mejores que otras. Las personas disponen de medios, no infalibles pero si prácticos, para coincidir en determinar cuales son las mejores interpretaciones. Y lo mismo ocurre con los filósofos. No hay razón para pensar que entre las personas comprometidas con una realidad construida, se estime que todas las construcciones tienen un valor igual. Se puede creer en la relatividad, en la contextualidad y en el constructivismo sin creer que todas las visiones tengan el mismo mérito. La educación personal o la ideología política pueden inducir a respetar todas las visiones, pero no así las normas de la investigación en estudio de estos casos.

El principio de la relatividad es de gran importancia en el estudio cualitativo de casos. Cada investigador contribuye de forma singular al estudio de un caso; cada lector deduce significados singulares. Éstas y otros diferencias dependen de los objetivos del estudio, de la situación inmediata del caso y de las circunstancias del lector.

El investigador, de forma deliberada o por intuición, toma otras decisiones, además de las que se refieren a las funciones señaladas en este capítulo. Entre ellas están las siguientes:

- a. Hasta qué punto participa personalmente en el desarrollo del caso.
- b. Hasta qué punto actúa como experto, cuánto desvelar.
- c. Ser observador neutral o evaluador, analista crítico.
- d. Hasta qué punto intenta atender las necesidades de los lectores previstos.
- e. Hasta qué punto facilitar interpretaciones sobre el caso.
- f. Hasta qué punto defender una postura.
- g. Contarla como historia o no.

---

<sup>12</sup> Como ya se ha señalado anteriormente, descripción densa es la denominación que Clifford Geertz da las interpretaciones émicas, y que popularizó en su libro de 1973.

Pero quizá la decisión más importante es la que se refiere a la medida en que un investigador será él mismo. La mayor parte del tiempo, el investigador no tendrá otra opción, porque las circunstancias se imponen o porque no sabe cómo actuar de otro modo. A menudo, se verá forzado a ser el evaluador, el científico o el terapeuta en mayor medida de lo que desea. Otros contribuirán a negociar el rol que deba desempeñar. El rol debe ser una elección ética, una elección honrada. Al principio puede servir de ayuda mostrar que tipo de interpretaciones se adecuan a la capacidad del investigador y a los roles que prefiere, quizás en el trabajo previo, mediante presentación de roles (role-play-ing) o simplemente hablando sobre ello. El reconocimiento temprano de otras expectativas o intereses es una parte importante de la negociación de acuerdos y para conseguir el acceso y los permisos que trata el artículo IV.

La elección de roles repercute en los significados que se van a desarrollar de  $\theta$  (casos o estudio) y  $v$  (tema o temas), pero muy pocas veces es evidente cuál sea la mejor elección. Los observadores participantes no generan significados más profundos ni más afines que los observadores pasivos, pero un rol puede servir mejor para ciertas personas o en determinadas situaciones. Los estudios sobre investigación ofrecen muchos ejemplos, aunque no orientaciones claras. La experiencia inmediata y la acumulada nos pueden orientar en estas elecciones. El camaleón es también, de algún modo, un modelo de función.

## Taller

Es importante considerar las implicaciones que las funciones del investigador tienen en lo que hace en su trabajo de campo. Christina escribió en su diario:

El debate que hoy hemos tenido sobre el "constructivismo" me ha llevado de nuevo a las preguntas interminables sobre qué es en realidad la investigación. ¿Qué contribuciones puede/debe hacer el investigador? ¿Qué diferencia un estudio de casos de una novela?. . . Estas preguntas me siguen intrigando. A veces también tengo la sensación de que dedicarse a la investigación tiene mucho que ver con la capacidad de convencer con la palabra (sobre todo escrita). Y esto es difícil de conseguir en un idioma extranjero.

Le animé a que leyera el capítulo "*Evaluation as Argument*" del libro de Ernest House (1980) *The Politics of Evaluation*.

E invité a mi grupo de diez alumnos de Umea (y los dos profesores de universidad que asistían regularmente al seminario) a que consideraran las implicaciones de las seis funciones a la hora de hacer elecciones reales en el desarrollo del trabajo de campo del estudio de casos. Sus primeros comentarios de clase nos ayudaron a empezar. Les insistí en que rellenaran algunas de las casillas en blanco del cuadro siguiente antes de reunirnos de nuevo.



Implicaciones en el trabajo de campo de las seis funciones habituales del investigador de casos, señaladas en el Capítulo VI

Rol de profesor	Rol de defensor	Rol de evaluador	Rol de biógrafo	Rol de teórico	Rol de intérprete
Aprender lo que necesitan saber los lectores (u otros públicos).	Descubrir los mejores argumentos contra los asertos y facilitar datos para rebatirlos.	Considerar con mucha atención los méritos y los defectos del caso.		Utilizar la unicidad del caso para ilustrar aquello que lo hace complejo, y no aquello que los casos tienen en común.	

Después de trabajar con el cuadro, todos los estudiantes debían escribir lo que encontraban de positivismo y de negativo en una de las funciones.

La triangulación

- La validación
- Objetivos de la triangulación
- Estrategias de la triangulación
- Revisión de los interesados

Durante el desarrollo del estudio de casos nos preguntamos: “¿Lo hacemos bien?” No sólo: “¿Estamos generando una descripción comprensiva y exacta de  $\theta$ ?” El sentido común trabaja a nuestro favor, y nos advierte cuándo conviene fijarse de nuevo y dónde preguntar para aclarar los asuntos; pero el sentido común no es suficiente. En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo bien”. En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan “triangulación”. En nuestras notas de campo utilizaremos  $\Delta$  (delta) para identificar los datos que se deben usar en la triangulación. Indicaremos  $\Delta$  aquellos datos que puedan requerir una triangulación. Todo lo que registremos debe recordarnos continuamente la necesidad de la triangulación.

El problema de  $\Delta$  es complejo debido al gran número de investigadores cualitativos que comparten, poco o mucho, una epistemología llamada "constructivismo." La última parte del capítulo anterior estaba dedicada a dicha epistemología. Ahora señalaremos que la mayoría de los investigadores cualitativos no sólo creen que existen múltiples perspectivas o visiones de  $\theta$  que se deben representar, sino que no existe forma de establecer, más allá de la discusión, cuál sea la mejor.

### La validación

Todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones. Las técnicas de pruebas educativas y psicológicas han acertado especialmente al exigir mediciones que tengan validez y rigurosidad demostrables (Cronbach, 1971). Quienes utilizan puntuaciones, incluidos los expertos en pruebas, no siempre limitan sus interpretaciones de la puntuaciones que se obtienen en las pruebas a las que han sido validadas, sino que hace ya tiempo que la teoría y la técnicas han experimentado una gran complejidad.

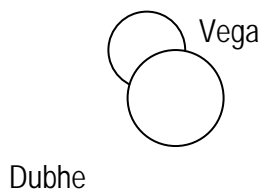
El nivel de exigencia sigue subiendo. Sam Messick (1989), del *Educational Testing Service* (Servicio de Pruebas Educativas), a insistido repetidamente en la necesidad de que los investigadores aseguren al validez de resultados de sus mediciones. Esto significa que las consecuencias de usar esas mediciones deben ser consideradas parte de la responsabilidad del investigador. Como en el caso de los datos descriptivos, los usuarios deben advertir la posibilidad de que cualquier descripción determinada puede invalidar injustamente el caso y que esa descripción no es totalmente válida si no se advierte de tales consecuencias. Esto exige mucho rigor, pero en la historia de todo tipo de investigación el nivel de exigencia en la validación de la interpretación de las mediciones a sido elevado, aunque no haya ocurrido lo mismo con el uso de la investigación.

No veo razón por la que debamos contentarnos con menos en el estudio de casos. Es verdad que nos ocupamos de muchos fenómenos y temas complejos para los que no se puede alcanzar consenso sobre lo que existe realmente a pesar de ello, tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones. Necesitamos determinadas estrategias o procedimientos  $\Delta$  que esperan tanto los investigadores como los lectores; esfuerzos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos, y que tratan de descubrir la validez de los datos observados.

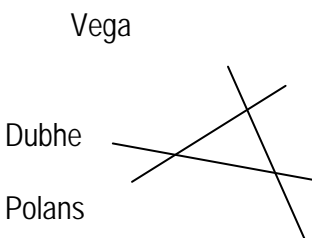
Para mí al menos, la palabra triangulación proviene de la navegación celeste. Nuestro navegante sabía inferir muy bien. Todas las mañanas y todas las tardes en el mar infería nuestra posición, en parte mediante la medición de los ángulos de elevación de las estrellas:

Justo después de la puesta del sol subí al puente con el sextante. "Malditas nubes", murmuraba, y después: "Ah, aquí está Vega", y seguía con su tarea de "establecer la posición". Sus costumbres ya no necesitaban una voz interior que dijera: "...la posición de nuestra nave está en un círculo imaginario centrado en el punto de la superficie terrestre sobre el que, en éste momento, se observa directamente Vega, y cuya extensión se determina por el ángulo de elevación , ...". Para todos los momentos de todos los días, sus Tablas le indicaban dónde se hallaban esos puntos centrales. Para cada uno, calculó el margen de error de su supuesta posición, para determinar así cuanto había que corregirla. Naturalmente no bastaba con saber que estamos situados en un círculo determinado pero

muy extenso sobre la superficie terrestre. Pero cuando dirigía la vista hacia el poniente y alcanzaba el ángulo de Dubhe, obtenía un segundo círculo con dos puntos de intersección con el primero así:

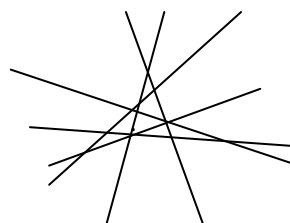


Normalmente, los dos puntos de intersección se encontraban a miles de millas de distancia, y así, en una nave lenta como la nuestra, de que hoy para mañana no podía pasar de un océano a otro, él podía inferir, Polans con la visión dos estrellas, donde nos encontrábamos.



Pero solía observar otra estrella, quizá hacia el norte, la estrella Polar. Los arcos de los círculos, tan amplios que pudieran parecer líneas rectas, aparecían en su mapa tal como los representamos arriba a la derecha.

Su cronómetro, sus elevaciones y cálculos no eran perfectamente precisos, pero eso las líneas (los círculos) no tenían un único punto de intersección. Solía coger seis estrellas, si las nubes se lo permitían, para completar sus deducciones con un punto en el centro de las intersecciones. En sus *Tablas* se llamaba "triangulación" a este proceso, pero nunca le oí utilizar esta palabra.



El problema que se nos presenta en el estudio de casos es el de establecer un significado, no una posición, pero la teoría es la misma. Asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación.

### Objetivos de la triangulación

Para definir el caso, intentamos presentar un cuerpo sustancial de descripción incuestionable. Queremos decir sobre el caso aquello que casi cualquiera que hubiera tenido la misma oportunidad que nosotros de observarlo habría señalado y registrado, en la misma medida en que lo hicimos nosotros. Por ejemplo, en la graduación de Umea:

1. El director se sentó en la primera fila, junto al pasillo central.
2. Los alumnos de especialidades académicas se sentaron en las primeras filas, y los de especialidades técnicas en las de detrás.
3. Algunos de estos últimos alumnos se burlaban del director.

Incluso buscamos registrar información que el lector posiblemente conozca, con el objetivo de asegurarle que somos capaces de ver y pensar con claridad –o deliberadamente para indicar nuestras propias inclinaciones o partidismos. Esto da oportunidad de triangulación a los lectores.

Tarde o temprano, y aunque en menor medida en la primera parte del informe, ofreceremos interpretaciones. Algunas son incidentales. Para ahorrar espacio, cuando la descripción no parece controvertida, saltamos en seguida a la conclusión, y extrapolamos. Por ejemplo:

1. El director estaba nervioso.
2. Intencionadamente o no, la asignación de los asientos reflejaba una visión institucional/social de que los estudios académicos son superiores a los técnicos.

Realmente no sabemos que el director estaba nervioso. Quizá un poco de sudor en su frente y las rápidas miradas por encima del hombro (de lo que informaba Ulla) nos llevaron a tal conclusión. Pensamos que la descripción de las pruebas no es un punto de importancia suficiente (por ej., hay que ofrecer la oportunidad a los lectores para que tomen sus propias decisiones). Su forma de comportarse parecía dar esta impresión.

Si se prevé que algún tema importante va a suscitar controversias, lo presentaremos con más detalle. Incluso si el propio director nos hubiera confiado que estaba nervioso, lo presentaríamos como una manifestación suya, y no como un hecho: "El director dijo que estaba nervioso". Presentaremos las pruebas como sepamos, a menudo añadiéndoles nuestra interpretación. En muchos casos, optaremos por expresiones interpretativas que permitan al lector sentirse cómodo con una visión alternativa. Por ejemplo:

3. Algunas veces, las ceremonias poco organizadas hacen que los directores se sientan nerviosos.
4. En opinión de muchos, con la graduación se pasa de depender de la familia y de los profesores, a depender de las otras personas y del sistema social.

Para cualquiera de estas siete afirmaciones descriptivas e interpretativas puede ser necesaria la triangulación. Ésta agota los recursos, al menos el tiempo, por lo tanto sólo se triangularán deliberadamente los datos y los supuestos relevantes. La importancia depende de nuestra intención de ofrecer una comprensión del caso, y del grado en que tal afirmación contribuye a aclarar la historia o a diferenciar significados opuestos. Si es esencial para definir "el caso", deberemos estar más que seguros de "estar en lo cierto".

Lo resumiremos en este sencillo cuadro:

Situación de los datos	Necesidad de triangulación
Descripción incuestionable.....	Se requiere poco esfuerzo para confirmarla.
Descripción dudosa y cuestionada .....	Requiere ser confirmada.
Datos fundamentales para un aserto.....	Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlos.
Interpretaciones clave.....	Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlas.
Persuaciones del autor, identificadas como tales.....	Se requiere poco esfuerzo para confirmarlas.

Cuando tiene dudas con la "cuestionabilidad" de la descripción o sobre la importancia de los asertos, es una buena idea someterlos a la prueba de unos pocos lectores que se ofrezcan para tal labor.

## Estrategias de la triangulación

Para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común de un aserto, el investigador puede utilizar cualquiera de las diversas estrategias. En 1984, Norman Denzin identificó las siguientes estrategias en su libro *The Research Act*.

Para la *triangulación de las fuentes de datos* observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de esta forma diferente. Supongamos que  $\theta$  son los arduos esfuerzos de algunos profesores de Harper por mejorar su enseñanza. Si durante la fase preparatoria ya se ha observado que los profesores apelan a la autoridad de la experiencia profesional, el siguiente paso puede consistir en ver si el mismo comportamiento ocurre al finalizar el taller o en casa, o cuando esos profesores participan en alguna actividad de formación. Nos preguntaríamos: "¿Qué cambios en las circunstancias pueden propiciar que los profesores pongan en práctica métodos alternativos para mejorar su enseñanza, y favorecer la aparición de esas otras circunstancias?" La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.

Las otras estrategias de Denzin son los cambios que los investigadores introducen en lo que hacen. Para la *triangulación del investigador*, hacemos que otros investigadores observen la misma escena o el mismo fenómeno. Supongamos que estamos triangulando una interpretación, según la cual el desarrollo de los *Niveles* del NCTM era un intento de los profesores de matemáticas por recuperar el control del *currículum*, que estaba en manos de las autoridades del gobierno del Estado. En las ocasiones importantes, servirá de ayuda contar con un compañero, quizá un segundo miembro del equipo, para que observe. Normalmente no es posible conseguir que otros investigadores observen, pero una buena estrategia, aunque poco utilizada, consiste en presentar las observaciones (con nuestra interpretación o sin ella) a una comisión de investigadores o expertos para analizar interpretaciones alternativas. A la vista de los datos, muchos expertos en matemáticas negarían cualquier propósito político en la elaboración de los *Niveles* del NCTM. Sus reacciones no sólo sirven para confirmar o refutar la interpretación original, sino también para aportar datos adicionales para el estudio de casos.

Al elegir coobservadores, una comisión o revisores con punto de vista teóricos alternativos, actuando según lo que Denzin (1989) llamó *triangulación de la teoría*. En realidad, dado que nunca dos investigadores interpretan las cosas de una forma completamente idéntica, siempre que varios investigadores compraran sus datos se produce algún tipo de triangulación de la teoría. Por ejemplo, un investigador, a propósito o no, se muestra más conductista, otro más holista. En la medida en que describen el fenómeno con detalle similar, la descripción está triangulada. En la medida en que están de acuerdo sobre su significado, la interpretación está triangulada. (Evidentemente, no triangulada por completo.) En cierto modo, se trata de una situación de mutuo beneficio, ya que el significado alternativo puede ser de gran ayuda a la lectores para comprender el caso. Pero, según mi experiencia, el investigador tiene prisa por conseguir la confirmación y no le agrada encontrarse con otra interpretación que requiera ser desarrollada y, naturalmente, su propia triangulación.

La cuarta estrategia es en realidad la más aceptada: la *triangulación metodológica*. Por ejemplo, si se trata de afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación, podemos completar la observación

directa con la revisión de registros anteriores. En cierta ocasión pregunté a Donald Campbell, psicólogo y epistemólogo, cuál había sido en su opinión su mejor logro, a lo que respondió refiriéndose a su trabajo con Donald Fiske sobre diseños de investigación de características y métodos múltiples (Donald Campbell, 1959). Decían:

Para conseguir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes, mediante una especie de triangulación. (Pág.81.)

Ambos reconocían que muchos descubrimientos de los estudios de las ciencias sociales están influidos sutilmente por la forma en que los investigadores abordan su trabajo. Con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clasifiquemos o que anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos. Después de un incidente en el patio que yo mismo haya observado, puedo preguntar a un profesor o un alumno qué vieron *ellos*. La entrevista es un método alternativo, con el que, mediante otro observador, se pretende ver aquello que quizá yo no haya percibido. Normalmente, sus respuestas confirman mi descripción en alguna medida y, a menudo, parte de mi interpretación. Pero muchas veces me dio cuenta de que el incidente no era tal simple como supuse al principio. La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión.

Cuanto más cree uno en la realidad construida, más difícil resulta creer que cualquier observación o interpretación compleja se puede triangular. Para Denzin y muchos investigadores cualitativos, las estrategias de la triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único (Flick, 1992).

### Revisión de los interesados

En el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental, tanto en la dirección como en la representación. Aunque ellos son el objeto del estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes con regularidad y, en algunos casos, sugerencias sobre las fuentes de datos. También ayudan a triangular las observaciones e interpretaciones del investigador.

En un proceso llamado "revisión de los interesados", se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas, en algunos casos cuando acaban de ser anotadas, aunque normalmente cuando ya no se le va a pedir que aporte más datos. Se le pide que revise la exactitud y la adecuación del material. Se le puede animar a que sugiera una redacción o una interpretación alternativas, aunque no se le promete que tal versión vaya a aparecer en el informe final. Normalmente, merece la pena incluir parte de esta retroalimentación (*feedback*).

Puede darse el caso que un actor plantee objeciones a la exposición. Así ocurrió con una extensa descripción mía de un profesor, en la que se incluía el párrafo que sigue. Durante varias semanas de estudio había admirado su forma de enseñar y pensé que el borrador le refleja de forma favorable. Se opuso enérgicamente, y dijo que mis palabras le incomodaban, a él y a la escuela. Revisé el apartado correspondiente. Eliminé las palabras que aparecen tachadas en el párrafo y añadí las que aparecen en negrita:

Lo que he estado viendo en el aula del Sr. Free me recuerda que la ética del estudio a la que aspira está aliada con los antojos de los adultos por es **consecuente con la importancia generalizada que se otorga** a la conducta y socialización. La mayoría de las personas están de acuerdo en que, para que los niños aprendan sus lecciones, deben evitar aquellas cosas interesantes pero no académicas de la vida del estudiante: hacer aviones de papel, eliminar los gases, poner monedas en la masa de la pizza. El profesor intenta reducir el nivel de distracción. Y no sólo porque padres y administradores piensen que las clases en las que se guarda silencio son las clases buenas. Evitar la distracción habitual es necesario para que se puedan estudiar algunas lecciones más bien aburridas **facilita la atención a los hábitos de la instrucción.**

Cambié una docena de párrafos, más o menos. El Sr. Free no respondió a mis repetidas solicitudes de aprobación, pero cuando me hice con él dijo que no quería que se incluyera de ningún modo la descripción de su clase. Después de una larga deliberación, guardé el anonimato en todo el estudio e incluí la descripción de su clase en mi informe.

Después de haber recurrido mucho a la revisión del interesado, lo más habitual ha sido recibir del actor muy pocas cosas –lo cual no es muy satisfactorio, aunque totalmente necesario. Es frecuente que no disponga de una explicación directa de los hechos, y que necesite ayuda. Requiero del actor que dedique su tiempo a hacer parte de mi trabajo. La respuesta más común de los actores a quienes he enviado borradores consiste en no reconocer que les haya enviado cosa alguna. A menudo, lo que les explico es algo rutinario, que aparentemente no merece una respuesta. Pero a veces consigo que lo lean por entero, un análisis respetuoso, y sugerencias para mejorarlo. Creo que puedo afirmar que todos mis informes han mejorado gracias a la revisión de los interesados.

## Taller

*Para ayudar a mis alumnos de Umea a que se familiarizasen con el concepto de triangulación, les hice representar el papel de miembros del consejo escolar del Growing Up American Peshkin (1978), y después analizar la cuestión de qué otros datos se necesitaban. Los alumnos eligieron sus papeles y después leyeron el diálogo que sigue. Se permitió que esa tarde Peshkin permaneciera en un segundo plano, como lo había hecho durante un año siempre que se reunía el Consejo Escolar de aquella pequeña ciudad, que en esta ocasión lo hacía para seleccionar un nuevo Superintendente. El Superintendente del condado había prestado una gran ayuda al reunir los papeles para todos los candidatos y organizar las entrevistas. Ahora se reunía el Consejo para tomar la última decisión.*

θ: Mansfield Public School

v: ¿El programa educativo está influido exhaustivamente por la cultura de la comunidad?

## Decisión del consejo escolar

**Presidente del consejo:** Si les parece, vamos a hablar de Hagedorn para ver por qué no le queremos.

**Miembro 2:** De acuerdo, veamos las opiniones del consejo. Creo que los hay mejores. Aunque no muy inteligentes. Podría desempeñar el trabajo y lo haría bien con las relaciones públicas. Me parece, sencillamente, que no es el tipo que estamos buscando.

**Miembro 3:** Odio tener que decirlo, pero su aspecto físico le traiciona. Digamos las cosas como son.

**Miembro 4:** No es tan estable como algunos de los otros.

**Miembro 5:** Me temo que se llevaría la palma en los chistes de mal gusto y a escondidas.

**Miembro 3:** Está excesivamente grueso. Es un peligro para el corazón.

**Miembro 5:** Está blando. Parecía que no tenía brazos ni hombros, pero a medida que iba hablando mejoraba.

**Miembro 3:** Estaba cansado. Un hombre con esta corpulencia se cansa físicamente. No nos engañemos. La imagen es muy importante. Esa corpulencia va en su contra.

**Presidente :** El siguiente es Dargan.

**Miembro 7:** Me impresionó, pero creo que no encaja en nuestra ciudad ni en nuestra escuela. Sus ideas son para la gran ciudad, para escuelas más grandes. No estamos preparados para todo eso.

**Miembro 4:** Me pareció muy dispuesto a iniciar muchas cosas para las que no sé si estamos preparados. Definitivamente, su puesto no está en el sistema de grados. Dijo que empezaría despacio, pero demostraba mucho desempeño. Lo del borrón y cuenta nueva da un poco de miedo.

**Miembro 7:** Me impresionó, pero luego entraron más candidatos. Nos enteramos de algo más sobre esa idea alternativa al sistema de grados. Sería un dinamizador, estoy seguro.

**Miembro 6:** Otros candidatos hablaron de esa idea opuesta al sistema de grados, pero...

**Miembro 7:** Tenía demasiadas ideas para empezar. Uno debe saber qué tiene la escuela antes de irrumpir en ella.

**Miembro 6:** Me pareció que podría ser un poco indeciso con los problemas de disciplina. antes de la reunión de la tarde, dudó al responder algunas preguntas. Pero las metió. Su esposa siempre llevaba la voz cantante en la discusión. A pesar de todo, es un hombre inteligente.

**Miembro 3:** Me gustaría conocer a las mujeres de todos ellos.

**Superintendente del condado:** Son una pareja admirable. Su esposa sería un buen recurso para la comunidad. Le doy una buena puntuación, pero no quiero desacreditar las opiniones que sobre él tienen otros miembros del consejo. Creo que no dispongo de suficiente información sobre cada una de ellas.

**Miembro 7:** Parecía dárselas de muy atractivo. Cuando hablaba, me parecía estar viendo revolotear los dólares alrededor de mi cabeza. Quizá sea demasiado inteligente para esta comunidad; es posible que destacara entre los responsables de la comunidad.

**Miembro 6:** Otra cosa. Insistió en las vacaciones de cuatro semanas.



**Miembro 2:** Pidió el máximo salario.

**Miembro 7:** Bueno, ese Dargan, dijo que deseaba venir a una comunidad pequeña. Creo que quizá quiera traer con él demasiadas ideas de la ciudad. Podría ser más de lo que deseamos.

**Superintendente del condado:** Debemos comprender el entorno de alguien que ha estado en la gran ciudad. Puede aportar ideas frescas. Sería beneficioso que supiera adaptarse a nuestro ritmo pausado.

**Miembro 4:** Averiguar todo esto nos llevaría un año.

**Superintendente del condado:** Bueno. Es mejor disponer de una persona con muchas ideas, y ser capaces de mantenerle a raya.

**Miembro 5:** Es verdad.

**Miembro 2:** Podría suceder que tuviera grandes deseos de ponerse al frente, y si el consejo intenta pararle, ya sabemos lo que ocurriría.

**Presidente:** ¿Qué es lo que les ha gustado de Morgan? Es difícil decidirse sobre los tres siguientes.

**Miembro 7:** Ha dado una buena impresión, creo, de saber tratar a las personas y a los niños. Es lo que más me ha impresionado.

**Miembro 3:** Para mí, no dijo más que generalidades.

**Miembro 6:** Tenía una voz impresionante. Es joven.

**Miembro 4:** La voz se le hizo muy nasal al final, cuando se relajó.

**Miembro 2:** No se quedaría.

**Miembro 6:** Quiere hacer carrera.

**Miembro 5:** Creo que sería un individuo con carácter.

**Miembro 4:** No me dio la impresión de que fuera persona de carácter.

**Miembro 7:** Ante un problema, actuaría individualmente, lo estudiaría y lo solucionaría él solo, sin inferencias. Ésta es la impresión que me produjo.

**Presidente:** Veamos este otro, Rogers. Me hizo pensar. Dijo: "Si me ofrecieran el puesto y yo aceptara". No creo que tenga gran interés por el trabajo.

**Miembro 6:** Comprendo por qué le ofrecieron un trabajo de vendedor en una inmobiliaria. Tiene voz. Podría desacreditar el buen nombre de uno. Me inclino a pensar que sabría de la mayoría de las

situaciones. Vayamos a la concreto: decía generalidades y admitió que no sabía demasiado sobre lo más reciente en educación. Necesitamos respuestas más concretas.

**Presidente:** Más o menos, esto nos lleva a Reynolds.

**Miembro 2:** Es el que merece mayor consideración.

**Superintendente del condado:** Odio tener que elegir uno de entre los tres mejores, en perjuicio de los otros.

**Miembro 2:** Tanto Reynolds como Rogers dijeron que no tenían horas. Trabajan lo que haga falta. Reynolds empezó a despuntar en la universidad.

**Miembro 5:** Por lo que se refiere al salario, estaba en el nivel más bajo.

**Miembro 3:** Y es una persona sencilla.

**Miembro 4:** Rogers, no estoy seguro de que quiera el empleo.

**Miembro 5:** Me gusta, pero no creo que se quedara más de dos o tres años.

**Miembro 2:** Parece de los que devuelven las preguntas. Te piden la opinión sobre las cosas. Tuvimos un buen debate con él.

**Miembro 6:** Reynolds, era bastante estricto.

**Presidente:** ¿Qué hacemos? ¿Eliminamos algunos de éstos?

**Miembro 5:** Votemos otra vez, votemos a dos para que podamos elegir.

En estas reuniones y en las entrevistas que se hacían en la comunidad, Peshkin descubrió que la escuela era un instrumento fundamental para la perpetuación de la cultura y los valores locales, en parte debido a la selección de educadores representativos de esa cultura y leales a ella. Se cerraban las oportunidades de introducir una pedagogía y unos currícula progresistas, sobre todo porque la escuela se llenaba de personal que no tenía ninguna disposición a la innovación. Peshkin pasó más de un año en Mansfield, y dedicó más de dos a reflexionar y escribir su manuscrito. Su método de análisis consistía en distribuir cuidadosamente sus registros según el tema y los aspectos, y después leer el material una y otra vez, analizando y escribiendo de nuevo sus interpretaciones.

El trabajo del grupo de Umea consistía en analizar en un esbozo (vignette) el tema del mantenimiento de la cultura y, después, a pesar de no estaban familiarizados con la escuela y la comunidad de Mansfield, cada estudiante debía hacer una descripción por escrito de otros sitios que el investigador pudiera buscar para la verificación, la bifurcación y la invalidación del tema.

Beatriz Calvo Pontón. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)

## LO HISTÓRICO Y COTIDIANO DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LOS TEXTOS ETNOGRÁFICOS

En contextos históricos actuales como los latinoamericanos, las condiciones de crisis generales y casi permanentes que atraviesan por todos los ámbitos de esas sociedades, también se representan en las ciencias y en sus paradigmas. Es por ello que en la etnografía, grupos de investigadoras e investigadores comprometidos con sus realidades, han incursionado en sus quehaceres en búsqueda de nuevas posibilidades de explicar hechos sociales, entre ellos, los educativos. Esto, a su vez, las y los ha llevado a la necesidad de replantearse otras formas de escribir textos etnográficos.

Se trata, en el primer caso, de alternativas investigativas que accedan a descubrimientos que permitan explicaciones diferentes a las tradicionales; es decir, de "lecturas" nuevas de esas realidades. Por ejemplo, pobreza y condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes, consideradas por la investigación más convencional como factores estructurales determinantes en el fracaso escolar, ahora se sabe que no son condiciones únicas que las provocan. Recientes investigaciones etnográficas de corte no tradicional han descubierto que factores pedagógicos (relacionados con cuestiones educativas y didácticas consideradas por la investigación tradicional, pero ahora explicados de manera diferente) y otros no pedagógicos (relacionados con formas de funcionamiento del sistema educativo que no habían sido considerados como factores explicativos) están presentes en los procesos educativos.

El interés por conocer estas condiciones ha llevado a etnógrafas y etnógrafos a espacios concretos de la vida cotidiana, entre éstos, comunidades, escuelas y aulas, donde las y los sujetos que participan en los quehaceres educativos se relacionan constantemente, y construyen sus propias prácticas. Han descubierto que estos espacios forman pequeños pero muy complejos y heterogéneos mundos. Explicar esta complejidad implica abordar el estudio de las relaciones sociales inmersas en la vida cotidiana de estos mundos y entenderlas como procesos. Esto, que supone trabajo de construcción con base en el permanente ejercicio de interpretación y elaboración teórica y conceptual de los datos empíricos, es precisamente lo que da sentido a esta nueva manera de hacer etnografía. Se trata de un "acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérpretes e interpretados" (Marcus y Cushman: 1991).

Consecuentemente, los textos etnográficos también cobran un nuevo sentido que se nota en las formas de su elaboración, estilos y contenidos. Tradicionalmente, el enfoque positivista que da origen a la etnografía -mismo que sigue manteniendo una posición hegemónica entre paradigmas de la investigación cualitativa en las ciencias sociales- considera a ésta como sinónimo de trabajo de campo, dando lugar a que su escritura no merezca especial atención.

Es por ello que escribir etnografías, bajo el género restringido de "realistas",<sup>1</sup> es más una técnica para elaborar diarios de campo, registrar observaciones, transcribir entrevistas, redactar informes y escribir narraciones. A través de los textos etnográficos "realistas" se da cuenta a la o el lector de manera minuciosa, exhaustiva, "viva" y "real" de la información recolectada, de los fenómenos observados durante el trabajo de campo, tales como las reglas de la conducta cotidiana de grupos sociales y de los puntos de vista de las y los sujetos estudiados.

Ahora bien, bajo un enfoque no tradicional de etnografía, los respectivos textos se alejan del género realista y asumen el de descripciones analíticas y autorreflexivas por parte de la o del etnógrafo-autor que significa traducir, interpretar y representar en forma escrita el trabajo de campo. Este último deja, por tanto, de identificarse como método o técnica y se identifica con el ejercicio de construcción de conocimiento. Es decir, el trabajo de campo y la realidad directa, no son en sí mismos el objeto de conocimiento, ni tampoco sinónimos de texto. Son referencias empíricas a partir de las que se desarrollarán ejercicios de traducción, interpretación y construcción del objeto de estudio, en los que la o el etnógrafo se convierte en traductor, intérprete y constructor. De esta manera, los textos son representaciones del trabajo de campo y de la realidad directa; en ellos están presentes fenómenos empíricos bajo análisis.

En este escrito hablaremos sobre una forma no tradicional, emergente, de hacer investigación etnográfica, que hemos caracterizado como histórico-cotidiana, y que está fundada en la construcción del conocimiento a partir de la descripción analítica. Después, nos referiremos a la escritura de textos etnográficos que da cuenta de esas investigaciones. Por último, dejaremos planteadas algunas inquietudes que en el ámbito epistemológico surgen de esta nueva forma de construir el conocimiento.

### **La perspectiva histórico-cotidiana: un enfoque emergente.**

La etnografía educativa, bajo esta perspectiva, toma distancia de la etnografía positivista, alejándose así del objetivo de describir exhaustivamente experiencias vividas y/o observadas por la o el etnógrafo, o de narrar historias, leyendas o biografías que pudiera resultar anecdótico; de repetir, reflejar o reproducir, a partir del trabajo de campo, los puntos de vista de las y los sujetos, así como la realidad de todo un mundo o de una forma de vida; o de recurrir a la elaboración de los grandes relatos totalizadores, ya que considera que no por mucho describir se profundiza más.

Esta nueva etnografía ha logrado importantes aportaciones en el campo del conocimiento. Una de ellas es la aproximación al conocimiento holístico e histórico de realidades educativas ubicadas en contextos y momentos específicos. Sin embargo, su mayor contribución se ha dado en la forma de construir esos conocimientos: a partir del análisis, interpretación y explicación de aquello que sucede en esas realidades empíricas. De ahí que el estudio de las relaciones entre las y los sujetos y los procesos sociales se convierte en eje de la investigación etnográfica.

---

<sup>1</sup> Según explican Marcus y Cushman, los etnógrafos norteamericanos y británicos tradicionales consolidaron como "institución literaria" el realismo etnográfico como el género restringido para la antropología, sirviendo así a los objetivos científicos positivistas. (Marcus y Cushman: 1991)

Otras aportaciones se han dado en lo relativo a la articulación de lo concreto e inmediato con lo socialmente mediato y más amplio. Esto es, la etnografía de la educación que aquí nos ocupa se ha preocupado por estudiar la forma cómo procesos educativos locales se engarzan con procesos institucionales relativos al sistema educativo más amplio y/o al sistema social mayor. Es cierto que algunas prácticas específicas gozan de cierta autonomía local, en tanto tienen que ver poco con lo que sucede en el exterior, encontrando así, su explicación en su lógica interna. Sin embargo, autonomía no significa independencia de la estructura social mayor, lo que quiere decir que los procesos y prácticas locales con especificidades y dinámicas internas propias de alguna forma tienen que ver con esos procesos mayores de los que depende.<sup>2</sup>

Ahora bien, esta etnografía sin abandonar el enfoque de la antropología cultural o interpretativa<sup>3</sup> enfatiza otras dimensiones de los procesos sociales. El eje deja de ser los símbolos culturales y el significado de las acciones desde la perspectiva de las y los sujetos, y resalta otras dimensiones.

Se otorga prioridad a lo histórico, cotidiano, material y político de los procesos, que significa básicamente, entender a las y los sujetos en su dimensión histórica y en sus relaciones con otras y otros sujetos, y entender dichas relaciones como procesos sociales, autónomos y/o articulados a los socialmente mediatos y mayores; y destacar la mirada de "abajo hacia arriba" y "desde dentro" de las prácticas cotidianas generadas en espacios concretos entre ellas. Por otra parte, el papel de la y del etnógrafo deja de ser "pasivo" e "invisible" y se convierte en traductor de la realidad a través de su explícita elaboración interpretativa. Veamos pues, con más detenimiento los puntos que consideramos centrales de la investigación etnográfica desde una perspectiva histórico-cotidiana.

La observación y participación intensivas y prolongadas en la localidad que se está estudiando, misma que puede ser una región, una comunidad, una institución, que dé cuenta de lo inmediato y local, de lo particular, concreto y específico de los hechos y eventos cotidianos, sigue siendo, al igual que en las etnografías tradicionales, el principal componente de la investigación. La comprensión de lo específico se hace necesaria a través de la documentación o registro de detalles concretos de las prácticas.

El interés de la o del etnógrafo por conocer lo "emic", es decir, la percepción desde dentro, que de sí mismo tiene un grupo social, la(lo) motiva a trasladarse al lugar de los hechos donde tiene y mantiene un contacto con las y los integrantes de ese grupo. Lo que una buena o buen etnógrafo hace, siguiendo a Geertz, es "estar allí ... conocer y entender a los actores, a las gentes y sus vidas" (Geertz: 1989). Lo que más importa, sigue explicando el mismo autor, es "conocer no el lugar, sino

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, en el caso de México, contamos con la Secretaría de Educación Pública que vendría siendo la estructura amplia, general de cobertura nacional. Cada escuela a lo largo y ancho del país, dependerá de ella. Sin embargo, cada escuela asumirá de manera particular, atendiendo a sus dinámicas y lógicas propias e internas, es decir, autónomas; los mandatos, disposiciones, leyes y normas oficiales nacionales. Cada una interpretará y llevará a cabo a su forma, lo nacional. Por ello, dependencia y autonomía resultan conceptos complementarios.

<sup>3</sup> El antecedente más importante de este enfoque emergente de la etnografía es la antropología o etnografía cultural e interpretativa, cuyos ejes son el estudio de los fenómenos culturales entendidos como sistemas de símbolos y la interpretación de significados de las acciones, desde el punto de vista de los propios actores. De esta forma, las relaciones sociales se entienden ordenadas por un sistema de símbolos. El trabajo de campo requerido en esta investigación, exige ser excesivamente reflexivo en notar y describir minuciosamente los eventos cotidianos en la localidad.

lo que en él sucede " Significa que es trabajo de la o del etnógrafo la descripción de la vida cotidiana. y el descubrimiento de lo invisible de la misma. En este sentido, "la etnografía es un proceso de documentar lo no documentado" (Rockwell: 1984), a través de que el registro pormenorizado de lo observado se convierte en la base de la recolección y acumulación de información empírica.

Pero el trabajo etnográfico con su importante ingrediente empírico cumple a la vez con una función teórica orientada a la construcción del conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas. "Estar allí" implica desarrollar una capacidad reflexiva durante todo el trabajo de campo, que le permita a la o al etnógrafo descubrir lo " invisible", detectar a las y los sujetos que juegan papeles de actrices y actores sociales, entender sus intereses, de género, personales, de grupo, coyunturales e institucionales, sus acciones, relaciones, alianzas y contextualizar históricamente los acontecimientos. En otras palabras, "estar allí" supone dar sentido y coherencia a lo que sucede. Esto se logra construyendo relaciones o "enlaces clave entre varios conjuntos de datos... que permitan conectar muchos elementos... y atar hilos a los varios conjuntos de datos". (Erickson" 1986).

Las interpretaciones etnográficas, que dan cuenta de aspectos de la realidad, son construcciones conceptuales que se realizan al remitir continuamente el dato empírico a sus referentes teóricos y al dar un contenido histórico concreto, derivado de la información proveniente de la localidad de estudio, a categorías y conceptos. El trabajo de interpretación supone la vinculación permanente entre teoría y práctica en tanto la información directa es analizada en el campo de lo empírico, que significa su localización en espacios y contextos concretos y específicos, donde aflora y, por tanto, donde se vuelve observable y, en el campo teórico que significa explicarlo como parte de un problema estructural de nuestra sociedad.

En este esfuerzo por vincular ambos ámbitos, el trabajo interpretativo se realiza como un proceso. En un primer momento. los hechos que toman formas de expresión concretas, son descritos por la o el etnógrafo de manera muy cercana al dato directo; son analizados a partir de sus relaciones internas, de acuerdo con su significado propio, dentro de su contexto y estructura sociales locales. Se refiere al trabajo de realizar una organización básica del material empírico, de dar una primera congruencia a lo que sucede; y de construir los enlaces clave iniciales. Pero ante todo. se trata de un trabajo interpretativo al suponer una construcción conceptual, aunque elemental, que rebasa la pura descripción del fenómeno.

Posteriormente, el trabajo interpretativo va adquiriendo dimensiones más abstractas, en tanto las explicaciones de los hechos van tomando forma de conceptos. Sin embargo, la referencia empírica deberá mantenerse para seguir alimentando a lo conceptual con lo real. Esta forma de construir conocimientos es un trabajo complejo, pues se trata de "un paso teórico difícil, alternar entre particularidad extrema del detalle y la voz más general que acompaña el comentario interpretativo" (Erickson: 1989).

La etnografía carecería de sentido si los referentes interpretativos no se buscaran fuera del hoy-aquí, es decir, del contexto espacio-temporal inmediato de los acontecimientos. Es por ello que la

interpretación etnográfica requiere de esa dimensión histórica. Esta, que se logra contextualizando lo específico en tiempo y espacio, supone, por una parte, ubicar lo concreto en su contexto inmediato permitiéndole así definirse por su singularidad y a la vez diferenciarse de otros procesos sucedidos en situaciones tiempo-espaciales distintas. Puede haber ciertos rasgos comunes entre procesos, pero lo específico lo marca el contexto inmediato. Inclusive, investigaciones etnográficas han dado cuenta de la existencia de ciertos procesos autónomos que en casos, poco tienen que ver con lo que sucede fuera. Sin embargo, este hoy-aquí, entendido como proceso y no como realidad estática, no carece de historia ni de dimensión temporal propias. Por tanto, entender procesos locales requiere entenderlos dentro de su historia local.

Por otra parte, el sentido histórico también está determinado por la contextualización más amplia de lo específico, o sea, por la articulación de lo coyuntural con lo orgánico y estructural. Ello supone analizar los procesos dentro de sus relaciones con procesos históricos y sociales mayores.

El sentido histórico de lo particular, inmerso en realidades inmediatas, mediatas y socialmente más amplias, ofrece las posibilidades a la o al etnógrafo de considerar cómo y por qué las condiciones externas en alguna medida influyen sobre las internas, o bien, se hacen presentes en ellas; cómo y por qué las internas pueden gozar, bajo ciertas circunstancias, de grados de autonomía, o pueden en momentos dados, influir en los procesos externos.

Sin embargo, cada investigación, según sus objetivos, y de acuerdo con los descubrimientos que se vayan haciendo durante el proceso de la misma, se ubica en algún momento del tránsito entre lo local, lo intermedio y lo estructural. Pero, sea cual sea el caso, lo importante de destacar es que "el mito de la comunidad circunscrita ya no existe" (Levinson: 1991).

Ahora bien, decíamos ya que el trabajo de reflexión e interpretación atraviesa todo el proceso de las investigaciones etnográficas. Ello supone una singular forma de construir conocimientos. Parten de preguntas, conceptos y categorías teóricas no acabadas, no cerradas, no totalmente definidas. Estas, que son puntos de partida y guías durante la investigación, se van construyendo a lo largo del trabajo de campo y van tomando formas conceptuales cada vez más abstractas. En este sentido la o el investigador debe definir ciertas estrategias durante la práctica empírica que le permitan mantener una consistente y congruente relación entre las preguntas teóricas de referencia de la investigación y los datos a obtener. Por ello, para encontrar los datos requeridos y relevantes, se requiere de un cuidadoso trabajo de búsqueda para saber a quién entrevistar, a quién y qué observar, a quién dirigirse, qué consultar etc.

El proceso de construcción conceptual basado en la etnografía ofrece la posibilidad de hacer de la investigación, información conocida, obtener resultados nuevos y originales, o bien inesperados que vengán a transformar las preguntas iniciales de la investigación, o al objeto de estudio. La o el investigador se ve entonces obligada(o) a reflexionar y a sostener una actitud flexible, a mantenerse en un ir y venir constante de lo concreto y empírico a lo abstracto y teórico, y viceversa, pero sin que pierda el hilo teórico conductor de la investigación. Así, durante el trabajo de campo, avanza en la construcción de conceptos.

Cada vez es más común que en esta forma de hacer etnografía la localidad de estudio deje de ser desconocida a la o al etnógrafo. La institución, región o comunidad en la que se interna para ser estudiada, no le resulta ajena, pues de alguna manera, forma parte de su propio contexto. Esto implica un cambio de perspectiva como investigadora o investigador, pues se trata de un estilo diferente de percibir el problema, en tanto la distancia entre el objeto de estudio y ésta(e) se acorta. La separación entre las y los "otros" (las y los estudiados) y "nosotras o nosotros" (quienes las y los estudiamos) ya no es tan vigente ni tan clara. Ambos se confunden y se entremezclan más fácilmente. Especialmente evidente es esta situación cuando el espacio a estudiar son escuelas que pertenecen a nuestra realidad.

Estudiar situaciones familiares derivadas de un mundo muy complejo en momentos actuales lleva a la etnografía a replantearse sus fuentes de información. La observación, insustituible en este trabajo, no resulta suficiente para llegar a la explicación de procesos desde una perspectiva histórica. Construir y reconstruir historias locales y regionales, con base en acciones y relaciones entre sujetos sociales, protagonistas de esas historias, plantea la necesidad de recurrir a otras fuentes de información. A través de la observación, información relativa a los sucesos y prácticas del momento es recuperada. Pero el pasado no puede literalmente ser "observado." Por ello, la perspectiva del pasado es requerida para entender realidades empíricas como procesos. Es decir, explicar el presente requiere comprender el pasado.

De esta manera, la historia oral y las historias de vida, así como material hemerográfico, de archivo, fuentes de segunda mano y al género literario de la novela histórica por mencionar algunos, se convierten en fuentes importantes de información para la Investigación etnográfica. Con su auxilio podemos volcar nuestra mirada hacia el pasado y así comprender los procesos bajo un enfoque histórico-cotidiano.

Finalmente, una investigación etnográfica también se caracteriza por la forma de presentar el texto escrito, siendo su base, la descripción analítica, con sus importantes comentarios interpretativos a lo largo del mismo.

### **Procesos educativos y textos etnográficos.**

"Una de las cosas principales que hace un etnógrafo es escribir ... no es una actividad marginal en la investigación etnográfica. .. la etnografía es siempre escritura" (Clifford, 1991). Efectivamente, la o el etnógrafo no puede separarse del trabajo de escribir. Lo hace en el campo y en su oficina; unas veces en forma de notas, diarios, testimonios, observaciones; otras, de escritos y textos formales. Sin embargo, sea cual sea la situación y el momento de la investigación, escribir etnografía, dentro del género de descripciones analíticas, implica un proceso de construcción con base en la interpretación y abstracción que la o el etnógrafo hace de los datos empíricos. Se trata de un trabajo permanente en el que se ubica a la o al "etnógrafo, un personaje en una ficción (entendida como construcción), en el centro del escenario" (Ibid).



El texto etnográfico es la presentación de la traducción, análisis e interpretación de los datos en forma escrita. Textualizar una descripción analítica es un trabajo difícil y complejo, que requiere tanto de una selección cuidadosa y estratégica de los datos empíricos disponibles, entre éstos, testimonios, registros de observación, entrevistas, etc., y documentales, como del trabajo interpretativo de los mismos, utilizando referencias conceptuales.

Plasmar su interpretación como autora o autor en el texto y la forma de hacerlo, significa hacer explícita y dejar constancia de su posición y compromiso como investigadora o investigador, aclarando con ello su orientación epistemológica, teórica, ideológica e inclusive, política. De esta manera, rompe con esquemas y estilos de la escritura de textos convencionales, en los que la transparencia, la objetividad y la neutralidad de la o el investigador como autora o autor eran cuestiones necesarias que daban "validez científica" a sus trabajos. Dejando a un lado la ideología de la "imparcialidad", que significa no inclinarse -comprometerse- por ninguna tendencia teórica, adquiere una nueva ética, que lleva en sí un compromiso con las y los sujetos y con los procesos locales. Es por ello, que "la ciencia está en -y no por encima de- los procesos históricos..." (Ibid).

Ahora bien, ¿cómo se representa dicho compromiso en un texto etnográfico de corte histórico-cotidiano? ¿Qué y cómo una o un etnógrafo, que opta por el camino emergente de la etnografía como forma de acercarse a la construcción y análisis del objeto de estudio, debe escribir? ¿Qué implica para esta o este investigador convertirse en autora o autor de su texto etnográfico?

Ya mencionábamos que una etnografía bajo esta perspectiva enfatiza la dimensión histórica de los procesos sociales, prioriza a las y los sujetos sociales en sus contextos cotidianos, rescata las condiciones materiales y políticas en las que se desarrollan, encuentra coherencia a los procesos locales explicando su grado de autonomía con respecto a los externos. y transita entre lo local, lo mediato y lo socialmente más amplio, remitiéndose en casos a procesos estructurales de nuestra sociedad. Veamos algunos aspectos que podrían considerarse en la lectura de estos textos etnográficos, con objeto de contar con ciertas pautas para saber qué y cómo leerlos. Primero veremos el contenido de los textos, es decir, la información etnográfica que esperamos encontrar; luego, la forma cómo esa información puede ser incorporada a los textos, y finalmente algunos problemas pertenecientes al ámbito epistemológico que, de esta forma de hacer investigación y hacer los respectivos textos, han surgido, y cuya discusión es vigente.

### Qué leer

Todo texto etnográfico encuentra su esencia en la información empírica. De otra manera, dejaría de ser etnográfico. Sin embargo, los textos que nos ocupan y que representan una forma emergente de hacer investigación en el **campo de la** educación, comparten importantes cuestiones. A lo largo del texto encontraremos: la concurrencia de datos empíricos, el análisis teórico a manera de descripciones analíticas así como de comentarios interpretativos que acompañan a los mismos, y la presencia de la o del investigador. Veamos primero algunas funciones que los datos empíricos cumplen en el texto.

1. Estos son una forma de mostrar y "convencer" al lector que la o el etnógrafo "estuvo allí", es decir, que se trasladó a contextos educativos específicos (por ejemplo, comunidades, escuelas, aulas); que permaneció tiempos prolongados en el lugar de los hechos a estudiar (aunque las necesidades de cada investigación dictan condiciones diferentes en la forma y tiempo de permanecer "allí"); que convivió con las personas y mantuvo una relación directa con las particularidades de esas realidades; que conoció de cerca la vida cotidiana y el punto de vista de las y los sujetos; y que se sintió personalmente involucrada(o) en los procesos estudiados.

Lograr este convencimiento implica otorgarle autoridad y legitimidad a la o al etnógrafo. Ello supone ganar la confianza de la lectora o lector con respecto a sus conocimientos, es decir, la credibilidad con respecto a las afirmaciones que hace en el texto. Para ello, éste deberá contener, previa cuidadosa selección por parte de la o el autor, evidencias que se refieran a datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo, descripciones sobre las condiciones en las que éste se llevó a cabo y sobre sus experiencias personales, testimonios textuales de las y los informantes, registros de observaciones etc. Pero, como veremos más adelante, la autoridad supone que evidencias y afirmaciones vayan acompañadas de las reflexiones de la o el etnógrafo.

2. La información etnográfica plasmada en los textos permite a la o el lector identificarse con las y los sujetos que aparecen como protagonistas de historias locales, envueltos en hechos de la vida cotidiana. Es decir, "leyendo" el texto, será posible conocer el sentir, las actitudes y las formas de relacionarse, de pensar y actuar de maestras y maestros, alumnas y alumnos, madres y padres de familia, autoridades y demás grupos que componen la comunidad educativa. Y especialmente, nos dejará escuchar las voces de esas y esos sujetos y nos hará sentir que "vivimos" las condiciones cotidianas y reales en las que se dieron los hechos educativos estudiados.

3. Es importante que estos datos empíricos aparezcan con otra información sobre el contexto en el que se desarrollan esos hechos. Y justamente aquí es donde la etnografía que hemos llamado histórico-cotidiana comienza a cobrar carácter propio. Se trata que ésta de cuenta de las condiciones socioeconómicas y socioculturales de la localidad y de los y las estudiantes, así como de las condiciones pedagógicas (relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, la formación, actualización y superación docente, la constante supervisión y asesoría técnicas del trabajo pedagógico de las y los maestros, la calidad y cantidad de los materiales didácticos), y las no pedagógicas (que tienen que ver con el funcionamiento del sistema educativo, tales como las institucionales, administrativas, burocráticas, materiales de trabajo, laborales, gremiales, de género, normativas, político-sindicales etc.) en las que se lleva a cabo el trabajo educativo. Es a partir de esta información que los análisis deben orientarse a explicarle a la o el lector cómo, en la vida diaria y al interior de las instituciones educativas específicas, éstas funcionan, se generan prácticas concretas y se construyen procesos.

4. Muchas investigaciones de este corte han descubierto que el ingrediente político está siempre presente en los procesos educativos: por tanto, en esos casos, debe estar igualmente presente en los textos. En tales circunstancias, éstos ofreciendo información empírica pertinente, deben dejarle claro a la o al lector que los procesos políticos se construyen a partir de las relaciones entre sujetos, y que éstas nos remiten a estructuras de poder al interior de los distintos espacios sociales. En este

sentido, esta información nos enseña que el acontecer de los hechos no puede ser predecible, pues éste depende, en gran medida, de la forma cómo se den las relaciones entre las y los sujetos en espacios históricos específicos.

5. Este estilo de texto etnográfico requiere más que la mera presentación de los datos empíricos. La etnografía desde una perspectiva histórico-cotidiana señala que los datos carecen de significado propio, pues no hablan por sí mismos, ni tienen carácter universal, es decir, no se manifiestan de igual forma en todas partes. Por tanto, para darles sentido, requieren de la continua reflexión e interpretación teórica por parte de la o del autor. Esta función analítica, que debe “leerse” en el texto, consiste en alimentar de contenido empírico e histórico a afirmaciones de la o del etnógrafo, a planteamientos y presupuestos teóricos, así como a conceptos que en el transcurso de la investigación, ésta o éste fue construyendo. Por ello, a lo largo del texto, los datos empíricos aparecen acompañados de sus análisis. Los comentarios interpretativos realizados a diferentes niveles de abstracción son una forma de redacción que da ese sentido teórico al texto etnográfico.

Esta forma de presentar el texto otorga mayor autoridad y legitimidad a la o al etnógrafo como autora o autor. “La autoridad consiste en sustentar las argumentaciones mediante la autorreflexión del etnógrafo ... Es a través de la hermenéutica que esta característica se constituye en la dinámica gracias a la cual la autoridad textual se alcanza.” (Ibid).

6. De ahí, que el texto no separa objetivamente en apartados diferentes la información empírica obtenida en el trabajo de campo y lo conceptual, como suele suceder en la mayoría de los de corte convencional. A lo largo de todo el texto, la o el lector encuentra la articulación de ambos aspectos, permitiéndole así comprender cómo la o el etnógrafo fue entretejiendo lo cotidiano y coyuntural con lo histórico y estructural. De esta manera, la o el autor representa por escrito, el proceso de interpretación y construcción permanentes que implicó la investigación.

7. Un aspecto que cada vez encontramos con mayor frecuencia en los textos etnográficos emergentes es la presencia visible de la o del etnógrafo-autor. Al representar las realidades por escrito, hace explícito su papel de narradora o narrador. Con frases, muchas de ellas escritas en primera persona del singular, o bien del plural no sólo “asume la responsabilidad (colectiva si es el segundo caso) de lo interpretado y representado objetivamente en el texto ... (sino que) contribuye a (consolidar) la relación entre lo que el etnógrafo sabe y el modo en que ha llegado a saberlo” (Marcus y Cushman: 1991) <sup>4</sup> Este es un paso importante en la presentación de textos etnográficos pues permite a la o al lector conocer la posición y el compromiso que como etnógrafa o etnógrafo ha adquirido con este quehacer.

### Cómo leer.

---

<sup>4</sup> En los textos etnográficos tradicionales comúnmente aparecen frases despersonalizadas que describen etnográficamente algún acontecimiento, tales como “se dice que los maestros...” También encontramos frases que responsabilizan directamente al sujeto observado: “el maestro hizo tal o cual cosa.” En ambos casos no se asume responsabilidad ni compromiso con respecto a quien emitió el testimonio o la afirmación, ni permite conocer a la o al lector si hubo o no construcción del conocimiento.

Un texto etnográfico es una traducción por escrito del trabajo de campo y de los datos empíricos. Ello supone que la forma de integrarlos al mismo requiere de estrategias literarias que permitan a la o al etnógrafo-autor representar el proceso constante de elaboración de interpretaciones. A la o al lector deberá quedarle claro que la descripción analítica, escrita bajo estilos personales, es esa estrategia y que representa una perspectiva reflexiva e interpretativa de la o del etnógrafo, no tratándose, por tanto, ni de "sentido común" ni de verdades absolutas.

De ahí que alrededor de la descripción analítica, la o el lector podrá apreciar la congruencia entre los datos empíricos hallados de manera directa y testimonial, presentados bajo un orden y sistematización, y los referentes teóricos, presupuestos conceptuales y objetivos de la investigación. Se trata de la explicitación, de acuerdo con cada estilo literario personal, de la forma cómo la o el autor hace uso de la información empírica, de los datos concretos, para apoyar y dar contenido a lo dicho por ella o él.

Las descripciones analíticas atraviesan todo el texto. De esta manera, al irse entretejiendo teoría y trabajo de campo, su lectura podrá explicar cómo los conocimientos locales generados directamente de la realidad, se fueron convirtiendo en enlaces cada vez menos empíricos, dando lugar a la construcción de relaciones y procesos y finalmente de conceptos más abstractos; y cómo, en algunos casos, el objeto de estudio se fue transformando debido al proceso interpretativo de la información nueva, original e inesperada.

Así, lo analítico podrá encontrarse en los textos en varios sentidos. En primer lugar, podrá representarse a través de la explicación de la forma cómo se da la vinculación entre lo específico, empírico y coyuntural, y lo estructural e histórico.

Con diferentes énfasis y matices, la o el autor debe dejar claramente asentado que las comunidades no se circunscriben a su espacio físico, ni están aisladas de lo que sucede a su alrededor. Significa que aquello que sucede en el aula, no se origina en ella. Por tanto, la dimensión social de los hechos educativos concretos y cotidianos debe quedar claramente explicitada.

Sin embargo, cada etnógrafa o etnógrafo define en el texto el grado de involucramiento respecto a la dimensión histórica que dará a los procesos estudiados. Cada quien resuelve de alguna forma, el complejo problema del tránsito entre los procesos locales, los intermedios y los más estructurales. Los textos al representar procesos educativos concretos que tienen como referencia una institución, un sistema educativo y una estructura social, deberán ser claros con respecto a su ubicación en algún momento de ese tránsito. La inclinación de la o del etnógrafo por priorizar alguno de estos momentos depende de sus objetivos y la perspectiva conceptual del objeto de estudio. Pero, lo importante es que quede constatado que existe, como parte de la elaboración y construcción teórica, una dimensión histórica.

En segundo lugar, el sentido interpretativo del texto debe "leerse" en el análisis de realidades concretas que permita a la lectora o al lector comprender el funcionamiento del sistema más amplio, en este caso, el educativo. La descripción de aspectos de la vida cotidiana de la comunidad, la

escuela y el aula; del sentir, las actitudes y las formas de relacionarse de las y los sujetos que componen la comunidad educativa, le permite identificar esas realidades. Especialmente importante es que el texto le haga sentir que “vive” las situaciones reales en las que la actividad educativa se lleva a cabo, a través de la descripción de las condiciones pedagógicas y no pedagógicas.

Que la o el lector perciba la transmisión de esa vivencia de lo cotidiano, podrá significar que el texto propició su reflexión sobre cómo y por qué, en la vida diaria y al interior de instituciones educativas específicas, se generan prácticas educativas concretas, cómo se producen los procesos educativos y cómo todo ello, se articula con procesos institucionales y sociales fuera del ámbito inmediato.

Una tercera función interpretativa de los textos etnográficos es la comparación. Con base en la descripción analítica, la o el etnógrafo-autor explica cómo escuelas y sujetos, no obstante, forman parte de una estructura común nacional y homogénea al regirse formalmente por una educación nacional, por un marco legal único para todo el país, por contenidos académicos, normas, reglas y líneas oficiales iguales también para todo el país, no asumen ese carácter nacional. Bajo diferentes perspectivas, los textos etnográficos pueden ofrecer información sobre las formas específicas y propias que las escuelas toman en diferentes contextos. Cada una, desde sus condiciones internas adapta y/o adopta los elementos educativos de la educación nacional, de acuerdo con sus propias necesidades y condiciones coyunturales, y produce sus propias prácticas. La o el lector deberá estar atenta(o) a detectar estos elementos que le permitan realizar ejercicios de comparación.

En cuarto lugar, la o el lector podrá compartir con la o el etnógrafo su identificación con los hechos, espacios y sujetos estudiados por la investigación etnográfica actual, pues seguidos forman parte de nuestra realidad. De esta manera, etnógrafa(o) y lectora o lector dejan de ser “extrañas(os)” ante las y los “otros”, dándose así un proceso de identificación más rápido con las realidades representadas por unas y unos, y leídas por otras y otros. Sin embargo, también puede suceder que la familiaridad no permita a la o al etnógrafo tomar distancia del objeto de estudio en el ejercicio del respectivo análisis e interpretación, problema que podrá transmitir a sus lectoras o lectores. Esta situación deberá ser resuelta por cada investigadora o investigador a su manera, lo que deberá reflejarse en el texto.

Al enfrentarse con la descripción analítica, la o el lector encontrará información en el texto sobre otras cuestiones importantes. Una de ellas es la explicitación del compromiso que la o el etnógrafo asume como tal y como autora o autor. En textos como los que hemos venido comentando, su posición teórica y epistemológica se deja ver en su trabajo interpretativo, dejando asentado en el texto su compromiso. De esta manera, sus reflexiones relacionadas con esas posiciones dejan de ser asunto privado, quedando explicitado el qué y el para qué de su trabajo.

Tal compromiso se “lee” en varios momentos del texto, como es aquél de la “devolución” de la información a la comunidad y a las y los sujetos de estudio. A través del texto, la o el etnógrafo hace “visible lo invisible”. Es decir, hace “visible” cuestiones de la vida cotidiana que habían permanecido en la obscuridad. Esta “invisibilidad” o desconocimiento por parte de las y los sujetos de las prácticas

cotidianas que llevan a cabo, muchas de las veces de manera inconsciente, es un obstáculo para que éstas y éstos entiendan y comprendan sus propias realidades.

Asentar esta tarea en el texto es una manera de dejar constancia, de dejar a manera de consulta, aquello que no había sido documentado. “Devolver” la información por escrito, en forma sistematizada e interpretada bajo parámetros explicitados por la o el etnógrafo, a quienes la ofrecieron, les puede resultar provechoso. Les permite conocer sus propias realidades y, a partir de ellas, adquirir elementos de análisis para elaborar alternativas de cambio y de solución a problemas que a diario se les presentan.

Hay casos en los que el texto señala que la o el etnógrafo ha ido más allá del puro compromiso de la “devolución”. El profundo involucramiento e identificación con las realidades estudiadas que muchas veces son parte de la suya, seguido la o lo llevan a asumir un papel de militancia como investigadora(dor) y autora(or). Al dirigir sus análisis y sus textos a la búsqueda de alternativas de transformación de realidades locales, supone buscar mecanismos que le permitan pasar de la investigación a la acción, siendo ésta, otra forma de explicitar su compromiso. La transformación de realidades comenzando por la búsqueda de alternativas en los ámbitos locales son objetivos que estas y estos etnógrafos se proponen, expresan como compromiso con la comunidad de estudio y como un reto en su quehacer. En este sentido, los textos etnográficos resultan importantes estrategias sensibilizadoras que pueden dar lugar al inicio de ejercicios profundos y permanentes de reflexión colectiva entre las y los sujetos involucrados en las realidades locales, paso indispensable para la generación de procesos educativos de cambio.

Dejar por escrito estrategias que permitan la vinculación investigación educativa y ámbito político respecto a la toma de decisiones, es otro compromiso que la o el etnógrafo puede asumir. Las investigaciones arrojan resultados importantes que debieran repercutir en este proceso. Al ofrecer el conocimiento directo y profundo de situaciones, así como explicaciones de procesos de funcionamiento de escuelas y del sistema educativo en general, pueden ser de gran beneficio en la búsqueda de alternativas que permitan tomar decisiones que hagan de la educación algo con sentido y utilidad. De esta manera, los textos etnográficos pueden servir como instrumentos de enlace entre tomadores de decisiones y espacios cotidianos para que la educación se vincule con la vida y con la práctica.

Sin embargo, en este interés por vincular investigación y toma de decisiones, y al poner a disposición de los diferentes grupos de la comunidad educativa -desde las autoridades oficiales de la educación nacional hasta los diferentes grupos que integran las comunidades educativas concretas- los resultados de sus investigaciones, la o el etnógrafo en muchos casos, busca la participación de éstos en la toma de decisiones.

En resumen: el enfoque emergente plasmado en los correspondientes textos permite a la lectora o al lector conocer las posibilidades de construcción de prácticas y procesos según se den las condiciones coyunturales. En este sentido, el texto tiene la potencialidad de transmitir la enseñanza de que el futuro se define como impredecible, quedando sujeto a la forma cómo se den las

relaciones sociales y las estructuras de poder, así como de desarrollar en las y los lectores un sentido de compromiso y de participación para el cambio.

### Algunos pendientes.

A partir de formas emergentes de hacer investigación etnográfica, las y los etnógrafos se han visto envueltos en una nueva lucha epistemológica. La búsqueda de nuevos paradigmas ha dado como resultado la transformación de las perspectivas teóricas que han llevado a replantearse formas de conceptualizar la educación como hecho social y otros conceptos que de ella se desprenden, a saber: docentes, estudiantes, escuelas, prácticas docentes, formación y actualización docentes, procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.

Ahora bien, son varios los aspectos que requieren replantearse y sujetarse a discusión a partir de formas emergentes de hacer investigación etnográfica y de acercamiento al estudio de realidades y de construcción del conocimiento. Uno de ellos, es el papel que juegan otros campos del conocimiento con perspectivas emergentes, tales como la historia, la sociología, la política, la psicología social, entre otras, en el acercamiento etnográfico. La explicación de procesos altamente complejos como los que actualmente vivimos, y desde una perspectiva histórica, cotidiana y social. requieren de un trabajo académico interdisciplinario. La etnografía, entendida como opción investigativa y de construir el conocimiento, y no como la técnica de observación o como sinónimo de trabajo de campo, debe avanzar dentro de un camino de interdisciplinariedad, en el que diferentes puntos de vista teóricos, disciplinarios y metodológicos, amplíen y enriquezcan el trabajo de reflexión, interpretación y análisis. De esta manera, el debate está en considerar a "la etnografía como sirvienta de una teoría general desarrollada fuera de ella y la etnografía como un fin en sí misma, reforzada por amplias teorías sociales que se ponen a su servicio" (Marcus y Cushman: 1991).

Otro aspecto que merece atención es el asunto de la autoridad de la o el etnógrafo como autor que le confiere -o no- facultad para poner por escrito el sentir de las mujeres y los hombres. La pregunta sería: ¿qué tan legítimo resulta que la o el etnógrafo les "dé voz" en textos escritos no por ellas o ellos? ¿Tiene autoridad de representar en sus textos estas voces? Se trata de un problema de autoridad y legitimación relativo a la traducción y el significado de la correspondiente información. Es decir, los textos, como traducción y codificación de datos empíricos hechas y escritas por la o el etnógrafo, trae consigo el problema ético de la representación de las y los sujetos. Se trata de un punto polémico que está en la mesa de la discusión y que no existe una respuesta única al respecto.

5

---

<sup>5</sup> Sin embargo, existen varias alternativas a esta situación. Una de ellas tiene que ver con la explicitación en el texto de la posición y compromiso teórico de la o el etnógrafo. Por tanto, debe quedar claro que el texto por ella o él escrito es una representación, entendiendo por ello, una reflexión e interpretación, que como traductora o traductor hace de las voces de las y los sujetos estudiados. La explicitación de su posición le permite asumir esa responsabilidad, ya que "la textualización del discurso del trabajo de campo (da lugar a) que los datos puedan ser encuadrados de una forma que contemple la concepción del etnógrafo como traductor o lector de textos" (Marcus y Cushman: 1991).

Otra alternativa es hacer que el texto etnográfico refleje "la autoridad dispersa". Según Clifford, esta es una forma de presentación literaria que intenta evitar que en el texto aparezca la o él etnógrafo como autora o autor predominante y, por tanto, como

Un tercer punto que también requiere de profunda reflexión se deriva del papel que la o el etnógrafo juega en la investigación etnográfica, y del compromiso que asume como tal. De ahí que las preguntas polémicas se generan sobre las posibilidades de considerar al mismo tiempo a la o al etnógrafo como investigador y constructor del conocimiento, como investigador y promotor de procesos participativos en la educación, y/o como investigador y militante que entiende la investigación etnográfica como estrategia colectiva para transformar realidades; o bien son funciones diferentes y encontradas. ¿Pueden y/o deben converger y conciliarse estos tres objetivos?

Para concluir, diremos que la etnografía y sus respectivos textos como forma de búsqueda de nuevas explicaciones y como formas de explicitación de posiciones y de adquisición de compromisos por parte de las y los etnógrafos con las y los sujetos y procesos sociales, representa un reto para quienes participan activamente en los procesos educativos. De esta manera, repensar colectivamente el papel, funciones y compromisos de la etnografía así como el de las y los etnógrafos es una tarea que urge emprender con objeto de convertir cada día más a este quehacer en un servicio real a la comunidad educativa.

## Bibliografía

CALVO, Beatriz, "*Algunas reflexiones en torno a la investigación en las ciencias sociales*", Chamizal, Revista de la Escuela de Sociología, ICSA, UACJ, Cd. Juárez, vol. V., No. 10, México, 1991.

----- "*La etnografía en la investigación educativa*" en Cuadernos ISCEEM 7, Antropología de la Educación, Carlos Escalante (Comp.), ISCEEM, México, 1993.

----- "*Etnografía de la educación*" en Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales, Vol. XII, Núm. 42, México, 1992.

CALVO, Beatriz et al , "*Docentes de los niveles básico y normal*" en Sujetos de la educación y formación docente, Patricia Ducoing Watty y Monique Landesmann Segal (Coord.), COMIE, México, 1996.

CLIFFORD, James and George E. Marcus (ed.) Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1986.

CLIFFORD, James, "*Sobre la autoridad etnográfica*" en El surgimiento de la antropología posmoderna, Carlos Reunoso (comp. ) , Editorial Gedisa, México, 1991

---

"domesticador" de la información textualizada. (Ibid). En tanto el conocimiento de otras formas de vida involucra a varios sujetos que vienen siendo "autores de facto", éstas y éstos deberían tener presencia narrativa en las etnografías. La "autoridad dispersa" reconoce que el corazón del análisis etnográfico debe estar en el complicado trabajo de negociación de lecturas e interpretaciones de realidades concretas y compartidas entre la o el etnógrafo y las o los sujetos, y por tanto, debe leerse en el texto.



ERICKSON, Frederick, "*Qualitative Methods in Research on Teaching*", Merlin Wittrock, Handbook of Research on Teaching, McMillan, NY, 1986.

GEERTZ, Clifford et al, Meaning and Order in Moroccan Society, Three Essays in Cultural Analysis, Cambridge, 1979.

GEERTZ, Clifford, "*From the Natives Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding*", The Pleasures of Anthropology, Morris Freilich, Ed., New York, 1983.

----- El antropólogo como autor, Paidós Studio, España, 1989.

----- "*Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social*", Carlos Reynoso (comp.), El surgimiento de la antropología posmoderna, Gedisa Editorial, México, 1991.

LEVINSON, Bradley, "*Una etnografía de los estudiantes universitarios*", Universidad Futura, Vol. 2, Núm. 6-7, UAM-Azcapotzalco, México, 1991.

MARCUS E. , George E. y Dick E. Cushman, "*Las etnografías como textos*" en El surgimiento de la antropología Posmoderna. Carlos Reynoso (comp.), Gwedisa Editorial, México, 1991.

PAPOUSEK, Dick, (coord.), Nuevas lecturas en antropología, Cuadernos de la Casa Chata, Núm. 136, CIESAS, México, 1987.

REYNOSO, Carlos, "*Presentación*", Carlos Reynoso (comp.). El surgimiento de la antropología posmoderna, Gedisa, Editorial, México, 1991.

ROCKWELL, Elsie. Reflexiones sobre el proceso etnográfico, Documento de Investigaciones Educativas, Centro de investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México, 1987.

ROCKWELL Elsie Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). DIE-IPN. México, 1989, pp. 7-30.

## II. SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO ETNOGRÁFICO

En varias ocasiones he descrito la etnografía, mínimamente, como el proceso de "documentar lo no documentado". La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los "registros" de campo. Es en torno a este proceso y cómo hacerlo que se han centrado la mayoría de las preguntas acerca de la etnografía, aunque de hecho ello constituye sólo una de sus partes. Las respuestas que ofrecemos no son un "recetario" de técnicas sino la explicitación de la forma en que concebimos e intentamos resolver algunos de los problemas críticos del trabajo de campo en este proyecto. Estas ideas se centran en los problemas de la parte central del trabajo de campo clásico de la etnografía, aquella que consiste en estar en una localidad, participar porque no queda otra pero sin otro "rol" que el de investigador, observar lo cotidiano, conversar sobre ello con quien se pueda y conservar por escrito la mayor parte posible de esa experiencia. También es importante usar otros procedimientos en el campo (mapas, encuestas, documentos, etc.) más sistemáticos y predeterminados, pero existen ya muchos textos que los abordan. El problema es como explicitar lo que ocurre en ese proceso central, frecuentemente considerado "espontáneo", del trabajo de campo, que, no obstante, es fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo.

### 1. Las técnicas y el sujeto (investigador)

El avance del trabajo de campo nos convenció cada vez más que las respuestas a muchas de las preguntas técnicas sobre la etnografía no son técnicas. No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer "técnicamente". Lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende de la interacción que se busca con la realidad; depende, en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa. La interacción etnográfica en el campo, por ser social, en cierta medida está fuera de nuestro control. Intervienen en ella además nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. El proceso de campo rebasa el dominio del control técnico que puede regir otros trabajos empíricos (por ejemplo, encuestas). Más bien, las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja.

Y sin embargo, sí es importante buscar ciertos criterios de "rigor" para la etnografía. No se si esto se traduce en normas o consignas o tips, o bien sólo en intentos de describir cómo uno hace etnografía, Pero a partir de esta experiencia, considero que hay cosas que no se valen: sobre todo, no se vale negar la presencia de uno en el lugar, con todo lo que uno lleva ahí. El uno que está ahí en ese momento, con lo que le genera -interpretaciones, sensaciones, angustias- el hecho de estar ahí.

¿Qué tanto de eso (lo propio de uno) escribir? Lo que se pueda. Lo que sea pertinente. Lo que sea publicable. O en otra parte, lo que sea privado. Ayuda el escribir. Es muy difícil, a veces angustiante, escribir lo de uno, sobre todo en la versión para otros. A veces uno no es consciente de mucho de lo que pone. No importa. También las defensas son de uno, y necesarias frente a lo abrumador, lo agotador, lo aburrido que puede ser la experiencia de campo, aun de pocas horas. Estas sensaciones iniciales suelen ir desapareciendo, aparecen otras -la fascinación, la curiosidad, la obsesión, la voracidad, la negación del agotamiento. Siempre puede haber situaciones angustiantes; siempre recurrimos a defensas para sobrevivir en el campo.

Pero si bien estas miradas hacia uno mismo son parte integral y bien documentada del trabajo de campo antropológico, así como lo son los efectos de espejo, de "vernos en el otro", este trabajo tiene otro fin: conocer lo desconocido, documentar lo no documentado, escuchar y ver al "otro". Esto nos ha llevado a asumir una posición en la etnografía distinta de tradiciones más "ombliquistas": nos planteamos el compromiso de elaborar una documentación del trabajo de campo que fuera pública y no privada, no con el afán de eliminar la subjetividad a lo positivista, sino con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento, de socializarlo con el uso de registros de campo inteligibles para otros del equipo. Esto requiere registros que permitan (a nosotros y a otros) reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial. Si bien en todo registro está presente la persona que lo hizo, también debe estar lo otro, lo observado. Cuando está, es posible "volver a ver" desde otro lugar, lo que sucedió, lo que se dio.

El hecho de poder compartir los registros es una de las ventajas del trabajo en equipo; éste a la vez permite procesos de validación de la construcción y de la posibilidad de enriquecer y contrastar versiones sobre un mismo referente. El trabajo es reutilizable sólo en función de las posibilidades que dan los registros, en tanto "documentos", de hacer múltiples análisis de la realidad estudiada. Aun así, el análisis de documentos etnográficos por quienes no los elaboraron tiene sus limitaciones. En un sentido estricto, "los datos se encuentran (también) en la mente del etnógrafo" (D. Smith); incluyen esas cosas intangibles, no escritas, que recuerda uno y que matizan y dan mayor objetividad a la interpretación; para poder interpretar un documento etnográfico elaborado por otro, es necesario conocer las condiciones de producción de los registros a través de la experiencia propia en la localidad y poder consultar con quienes hicieron los registros. Esta es una de las condiciones de "horizontalidad" en el trabajo etnográfico, opuesto a la usual división entre "recolección de datos" y "análisis" que marca otras tradiciones investigativas.

El requisito de hacer públicos y comparables los registros tiene ciertas consecuencias técnicas. Resulta mejor contar con registros que incluyan una versión lo más textual posible de lo que se dijo y se escuchó. Desde luego, la textualidad no es del todo posible, aun cuando se graba; al escuchar y transcribir continuamente interpretamos de alguna manera, entre varias posibles, lo "dicho" por el hablante. Al registrar se nos escapan palabras y frases desconocidas, olvidamos nuestras propias intervenciones, resumimos el sentido de lo dicho, eliminamos repeticiones, etc. No obstante, es posible en cierta medida distinguir y marcar mayores niveles de "textualidad" del discurso documentado o aproximarse a la "oralidad" en la transcripción del discurso grabado. Generalmente son más valiosos los fragmentos más textuales del discurso que el "todo" resumido en palabras del

investigador, aunque uno y otro son posibles, según los intereses y condiciones reales de elaboración de los registros.

Para poder conservar mayor textualidad de lo dicho, es necesario grabar o, por lo menos, tomar notas durante la observación o conversación; esto no siempre es posible o deseable. Una aproximación a este nivel de textualidad se logra si se reservan largos periodos dedicados a reconstruir de memoria la interacción inmediatamente después de que ocurra. Esto lleva al entrenamiento de procesos mentales, el uso de recursos personales, para escuchar y luego recordar lo dicho, y es significativa la posibilidad de mejorar esta capacidad con el tiempo. Este trabajo requiere de un esfuerzo de atención, concentración y observación mayor al que caracteriza a la conciencia cotidiana, que recurre a las "tipificaciones" para interpretar, en términos más familiares y económicos, lo observado o escuchado en cualquier situación.

Por lo mismo, no es posible sostener este esfuerzo de construcción de registros tiempo completo en el campo. Se alterna con simplemente convivir, estar en un lugar, familiarizarse con la localidad, procesos indispensables para comprender lo que pasa y lo que se dice. La intención y obsesión de observar y registrar todo, que surge inicialmente, se va reemplazando por la conciencia de que aun lo fragmentario puede ser significativo; que lo recurrente puede ser representativo. A partir de esos fragmentos y regularidades, ya es posible, como en cualquier ciencia, reconstruir relaciones, estructuras y procesos cuya generalidad rebasa la particularidad de las situaciones presenciadas.

¿Cómo sabemos cuándo se tiene suficiente información? Observación y construcción paralelas van adquiriendo coherencia. Empieza a ser posible prever, desde lo construido, lo que se observará. Empieza a darse cierto cierre –no sin muchos huecos, lagunas, pistas no seguidas– en la concepción que orienta el trabajo de campo. Pero este momento no es previsible o normable técnicamente. Depende tanto del avance conceptual del proceso de investigación como del avance empírico. Y el avance conceptual, integrado al análisis, en la buena tradición etnográfica debe tomar mucho más tiempo que el trabajo de campo.

## 2. Las "situaciones" del trabajo de campo

La selección de la localidad en que se realiza el estudio etnográfico es cuestión que merece mucha deliberación. Si bien no se pretende tener una "muestra" de casos, en sentido estadístico, es sumamente importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas y perspectivas de la investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas. En la decisión también adquieren peso otras consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como son la posibilidad de acceso y aceptación. El trabajo dentro de la localidad se realiza en una serie de situaciones, que deben tener algún grado de representatividad respecto a los procesos que se intentan conocer.

¿Cómo se construye la "situación" en el trabajo de campo? ¿Cómo se definen las situaciones que uno observa", con todos los sentidos? Hay toda una gama de situaciones que deben considerarse en el trabajo de campo, o que suceden aunque no se consideren. Es muy variable la posibilidad que

tiene uno de definir la situación: para unos es angustiante tener que definirla, para otros angustiante no poder definirla. Se define de todas maneras, implícitamente, con los "parámetros" o "modelos" previos que tiene cada quien y que se ponen en juego ahí. Este proceso de definición se ve tal vez con mayor claridad y franqueza con los niños; ellos preguntan quiénes somos, y comprueban sus hipótesis directa y explícitamente: ¿Son maestros, enfermeras, madres, vendedores, etc.? Los maestros toman en cuenta cada pista de "saber compartido" para determinar primero la pertenencia o no de uno al gremio; luego la intencionalidad de la visita, la ubicación profesional, laboral, social, política etc., del que llega a pedir entrada y posibilidad de notar, mirar, preguntar, y escribir, sobre todo de escribir.

Esta actividad sobre todo nos coloca en una categoría rara, diferente a todas las categorías frecuentes o posibles de personas que visitan una escuela. Casi no hay en ningún lugar la exhibición continua de actividades tan extrañas como las que mostramos los etnógrafos. Todo ello contribuye a definir las situaciones de campo.

¿Cómo se nos percibe en estas situaciones? Esta pregunta no siempre se puede contestar. ¿Cómo se imagina uno que se le ve? ¿Cómo se siente uno? Inicialmente, la actividad en el campo parece tener poco sentido, causa mucha angustia. Hay preocupaciones ya típicas: "¿Y yo qué estoy haciendo aquí? ¿Qué importa este trabajo?" La forma de resolverlas depende del momento de uno y del momento de la construcción. Se expresa la angustia de que otros estructuren la situación, le digan a uno qué ver. Pero el hecho de que otros definan la situación es justamente lo que da acceso a las categorías sociales locales, que son tan importantes al inicio del estudio.

En las situaciones de campo, también se enfrenta uno al llamado "problema ético". El sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico, teórico, evaluador, etc. Se encuentra uno con las culpas que eso genera, en un medio especialmente cargado en ese sentido, como es la escuela.

En cuanto al manejo de estas situaciones y sentimientos tal vez no tenemos buenas respuestas aún. Tenemos la convicción de que es importante, práctica y políticamente, conocer la escuela. Pero no siempre es fácil presentar esto a los maestros, explicar y acordar con ellos nuestro "papel" como investigadores en sus escuelas, o retribuir lo que sentimos que "tomamos". El sentido del trabajo para uno mismo y para otros sólo puede derivarse del significado tanto teórico como práctico de la construcción de conocimientos sobre una porción del mundo que solíamos ver a través de los lentes normativos e ideológicos del sentido común.

La definición de las situaciones en el campo depende de la capacidad para explicitar ante los habitantes de la localidad quién es uno y qué sentido tiene el trabajo que se emprende. Esa es tarea difícil, cruzada por todos los procesos poco conscientes de identificación que funcionan en cualquier situación cotidiana. Los argumentos racionales son insuficientes para que a uno se le crea la primera vez. Toma tiempo lograr que se acepten las explicaciones que se ofrecen acerca del sentido o el "objetivo" del trabajo. Lo más importante tal vez es comunicar en los hechos la seguridad de que no se utilizará ninguna información en contra de quienes le permiten a uno trabajar en su centro de

trabajo; la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre los sujetos y sobre todo en cualquier acción que puede "dañarlos". Este compromiso tiende a fijar límites a la participación en las situaciones en las que somos testigos.

A veces esto suena a una "neutralidad" poco compartida por modalidades más participativas de investigación; no es neutralidad sino una redefinición de compromisos y espacios de acción; por una parte, está el aspecto ético en el que pesa la responsabilidad frente a los entrevistados por la información que nos dan. Por otra parte, es importante abrir la discusión acerca de la relevancia política de la investigación y sopesar el sentido y la efectividad de la participación posible en la localidad del estudio, frente al sentido mismo de la construcción de conocimientos desde y para determinada posición y acción política, en ámbitos más significativos. Desde luego, esto depende también del objeto de estudio.

Antes de iniciar el estudio se opta por cierta localidad y por cierta "entrada" que marcan la experiencia de campo. Esta debe pensarse con cuidado en función del objeto de estudio. No hay entrada neutral. Entrar, por ejemplo, por el sistema escolar, o por cierta persona conocida, y en cierto momento, contribuye a la definición de esa experiencia y de la información que se consigue. Por ello es tan importante considerar la entrada al campo de antemano en función de los propósitos del estudio, en la medida de lo posible. Es necesario recordar que en la etnografía las observaciones o entrevistas se definen mediante un proceso continuo, durante la estancia en el campo, y no siempre coinciden con los planes preestablecidos; en gran medida se van encadenando posibilidades a partir de los puntos de entrada.

Al inicio del trabajo de campo suele ser muy angustiante no llevar cosas claras, no llevar categorías, preguntas, planes de dónde estar, de qué hacer. A veces conviene tener listas de eventos o informantes o bien programar actividades rutinarias, como registrar cifras, hacer croquis, etc., para saber dónde estar y qué hacer. Pero esa situación se remedia más bien mediante la construcción del objeto de estudio que con la definición operativa del trabajo de campo. Es más importante pensar donde está la mente que donde está uno, físicamente. Comprender que uno de hecho lleva cosas "claras", categorías seguras; que se trata de descubrir cuáles son y volverlas un poco más confusas para construir conocimiento nuevo de algo que no se conoce. Tal vez esto último es la clave. Tener preguntas, saber lo que uno no conoce. Si se parte de ahí, empieza a adquirir sentido y a articularse el trabajo de campo.

Es necesario considerar lo que hace posible, desde uno, aquellas situaciones que son las óptimas en la etnografía, las situaciones en que se da la conversación; en que los sujetos entrevistados pueden exponer e imponer sus definiciones y categorías para expresar la situación inmediata o la temática tratada por ambos. Situaciones en las que el etnógrafo se encuentra realmente en una actitud de aprender del otro; en las cuales por lo tanto no impone lo que él "sabe" o "supone" acerca de la situación, y sin embargo en que también debe comunicar dónde se encuentra, qué sabe para mostrar que está aprendiendo y que tiene la disposición o los prerrequisitos para poder aprender más.

Existe una diferencia significativa entre esta actividad y la de "enseñar", o incluso de "encuestar", en la que se tiende a imponer las propias categorías y definiciones a la situación. Es necesario mostrar conocimientos y posiciones ante los asuntos compartidos con los interlocutores para poder dialogar con ellos, y de hecho esto sucede, por el tipo de preguntas que hacemos, las referencias que aceptamos y hasta los gestos menos conscientes de uno. No obstante, también es importante permitir que se nos vuelva a narrar o a explicar sucesos o asuntos de los que ya podemos tener información; esto requiere un cuidado en la interacción que no se da normalmente en la conversación cotidiana, en que al presuponer un conocimiento compartido con los interlocutores se economizan palabras, no se repiten versiones, etc. En la etnografía, en cambio, se requiere cierta convicción real (no se puede fingir esto) de que no se comprende o no se conoce cómo se dio o vivió o interpretó determinado asunto en el contexto particular en que trabajamos, para poder escuchar nuevas versiones sobre lo ya "conocido".

En todo este proceso, sin embargo, hay más opciones que reglas. La gama de posibilidades que uno tiene para contribuir a la definición de la situación va desde anunciar una entrevista formal (lo más correcto en muchos casos) hasta iniciar una plática cordial, pero rutinaria, en que el tema puede ser totalmente arbitrario. Entre estos extremos se encuentran las conversaciones en que se intercalan temas y preguntas de interés central con referencias que permitan que a uno lo ubiquen. La complicidad en estas situaciones puede ser casi explícita: a veces se nos indica que se nos ha estado mostrando o dando información que se cree importante, aunque sólo fuera una plática. Los interlocutores frecuentemente saben que uno sigue "trabajando" al "platicar" y por lo tanto proporcionan (o no) cierta información. También pueden darse intercambios realmente casuales que luego adquieren sentido; o bien los habitantes pueden definir situaciones que les permitan abordar ciertos temas que a ellos les interesan (desde pedir favores hasta contribuir conocimiento y explicaciones que consideran pertinentes para el estudio). Finalmente con algunas personas es posible construir relaciones que permitan un trabajo conjunto, más constante, sobre ciertas ideas o interpretaciones.

Al avanzar el trabajo de campo, a veces se tiene la sensación de que los encuentros son cada vez más casuales y fortuitos, menos planeados, pero a la vez muchísimo más ricos; esto resulta del proceso paralelo de "conocer el lugar", lo cual permite que se perciba lo significativo de cada nueva situación y que se adquiera la capacidad de conversar sobre los sucesos que importan localmente. Se abren situaciones naturales que son cada vez más importantes para el conocimiento del proceso que se estudia. A la vez, se tiende a resolver los problemas de acceso a las situaciones más formales o delicadas; la confianza (ganada en parte por renunciar a la "denuncia" inmediata) va permitiendo presenciar situaciones en que se manifiestan procesos y conflictos normalmente ocultados frente al extraño. A veces esto sucede sin que uno se lo proponga y la presencia del investigador implica la aceptación o la apertura, y a la vez lo compromete.

### 3. Observar y escribir

Un elemento importante de la definición de la situación es la opción de escribir, actividad que siempre señala nuestro interés particular en lo que se dice o se hace. Hay situaciones en que escribir puede ser imposible o indeseable; siempre establece otra dinámica en el diálogo; en general,

no se puede registrar y a la vez sostener el ritmo normal de una conversación. Sin embargo, al aumentarse la aceptación del trabajo de uno por los otros, también suele aceptarse el acto de escribir como parte del mismo. (Se nos tiende a ver como algo raro, pero tal vez inocuo). Hay reacciones específicas a esta actividad, desde la de los niños que le explican a uno que "sólo hay que escribir de tal a tal página", hasta el cambio en los tonos de voz (el hablar más despacio, o dictar, repetir cifras, etc.) que asumen sobre todo directores y autoridades al ser entrevistados.

Se tiende a aceptar más la actividad de tomar notas cuando éstas se muestran a las personas observadas o entrevistadas; en ellas encuentran lo que se ha dicho, en detalle, pero no el juicio a su trabajo. Se va construyendo, además, con la experiencia en el campo, la aceptación de la actividad propia, y se va conociendo qué es legítimo preguntar o escribir en cada momento.

Paso a paso se aprende un mayor control sobre qué escribir y cuándo hacerlo en el transcurso de una plática o una observación; cómo registrar y también mantener el flujo del diálogo y no interrumpirlo; o cuando es más importante levantar la vista, escuchar y notar lo que se expresa en gestos, que escribir. Escribir también puede convertirse en necesidad de uno -es una de las salidas a la angustia- y es necesario vigilar esta tendencia para no escribir cuando no es adecuado hacerlo.

El acto de escribir se relaciona con los procesos de memoria que uno empieza a usar. Es posible dar cierta estructura a las notas de campo, para ayudar a la memoria, pero para captar la textualidad de lo dicho, y no sólo los "temas", se debe evitar traducir todo a las categorías de uno. Hay tendencias personales en esto: se tiende hacia la lógica del discurso o hacia la textualidad, hacia el relato coherente o hacia lo fragmentario pero más rico, hacia lo central y explícito o bien hacia lo periférico, azaroso, contextual, implícito. La progresiva mejoría en los registros significa tender hacia la capacidad de incluir, en lo posible, todo esto.

Es difícil marcar en las notas de campo las entonaciones o los sentidos de lo dicho. Al principio no se acuerda uno siquiera de marcar las preguntas; poco a poco se aprende a agregar comillas a lo que es realmente textual y poner entre paréntesis lo que se infiere, etc. En general esta tarea queda para la ampliación de las notas de campo, que se hace ya en la tranquilidad de la localidad propia, en tiempos lo más próximos posible a la experiencia de campo (La regla ideal es dentro de 24 hrs.). Si se ha grabado, la transcripción de la interacción verbal enriquece el registro y asegura mayor textualidad, pero a la vez esta requiere complementarse con lo que se ha anotado durante la observación o entrevista, sobre todo en cuanto a contexto e interpretación situacional.

Durante el proceso de campo, el trabajo en realidad está centrado en la actividad mental que acompaña la observación o el diálogo. El esfuerzo de atención y de reflexión es tal que no es posible sostenerlo mucho tiempo. Puede estar uno en muy diferentes lugares, mentalmente:



- perdido
- confundido
- cansado
- conmovido
- atento al sentido
- grabando de memoria
- sintiendo
- reflexionando
- formulando la siguiente pregunta
- tratando de percibir todo
- negando lo que se ve o se oye
- percibiéndose a uno mismo
- relacionando
- anticipando
- recordando
- interpretando
- estructurando
- categorizando, etc.

El oficio real de trabajo de campo tiene que ver con cómo aprende uno a combinar estas cosas, a aceptarlas cuando ocurran y controlarlas cuando se pueda, en el esfuerzo por construir un documento, una primera descripción de lo que pasó, frustrantemente fragmentario, pero aun así que permite mejor que otras formas de documentar (incluso la grabación sola) recuperar el suceso, recuperar al otro ser y a uno mismo.

#### 4. Describir e interpretar

Otro problema de la construcción de los registros se expresa como la distinción entre interpretar y describir. Esta distinción nos llevó inicialmente a registrar la "descripción" y la interpretación aparte, en columnas, con el supuesto de poder separar uno y otro; como entrenamiento funcionó. Nos obligó a tomar cierta conciencia de los procesos más evidentes de interpretación de evaluación, etc., y tender hacia una mayor fidelidad en el registro del intercambio verbal. Lo cierto, sin embargo, es que la distinción es estrictamente imposible. A toda descripción le antecede ya una conceptualización, algún nivel de interpretación. El registro descriptivo está mediado por interpretaciones semánticas de la interacción verbal, de las cuáles a veces sólo nos damos cuenta en momentos en que diferimos dos observadores en las palabras mismas que suponemos haber escuchado. La selectividad de nuestra atención, observación y registro implica la interpretación de aquello que es comprensible, significativo, estructurable; de lo que es "normal" ver y oír en determinada situación. La precisión con la que relatamos y escribimos la descripción misma implica ya varios niveles de interpretación.

La relación necesaria entre la interpretación y la observación (que está en el fondo de la relación teoría-descripción) tiene consecuencias para la forma en que se observa y se registra. Reconocer esa relación no significa negar la especificidad de la descripción, ni avalar un registro que pierda contacto con lo observado o escuchado y documente sólo "la lectura" del observador, sino comprender que la descripción de lo observado y escuchado se hace desde algún lugar. No presupone un "relativismo subjetivista", que considere igualmente buenas todas las interpretaciones posibles: algunas conceptualizaciones permiten construir, efectivamente, una mejor (más rica, más compleja, más determinada) descripción que otras. Finalmente, el reconocimiento de la relación entre interpretación y descripción nos obliga a la progresiva modificación de conceptualizaciones, como parte del proceso etnográfico, para poder hacer mejores descripciones. Este proceso requiere una disciplina de campo, un esfuerzo por "ampliar la mirada" para poder registrar, "tal cual", más de

lo que se observa y se escucha: la consigna es "registrarlo todo", un sabiéndolo imposible. No se vale hacer registros pobres, bajo el pretexto de que no es posible registrarlo "todo".

Desde luego, también hay límites a lo que es pertinente incluir en el registro. En un extremo optamos por no reportar las "conductas observables", o "las características físicas de los lugares", a la conductista, como si éstas fueran lo más objetivo (aunque éstas pueden ser, desde luego, pertinentes para ciertas búsquedas o conceptualizaciones). Preferimos confiar un tanto en nuestra interpretación contextual, inmediata, de estas conductas o de esos fenómenos físicos (los casos más frecuentes son los tonos del habla, que optamos por interpretar y registrar en cuanto "significado" de lo dicho) y atender a las interpretaciones que ofrecen otros sujetos presentes, las cuales constituyen una forma de vigilancia frente a nuestra propia interpretación de los "hechos".

Por otra parte, preferimos limitar las interpretaciones explícitas en el registro a aquellas que se dan en la situación misma de la observación o bien que aportan información contextual, y no incluir en el registro de campo todos los múltiples niveles de interpretación posibles, que se reservan para el proceso de análisis. Si bien estas distinciones que sostenemos no siempre son claras en los hechos, dan cierta idea de los límites de lo que es pertinente incluir en los registros.

La discusión en torno a la descripción y la interpretación se relaciona tradicionalmente con esa otra interrogación constante a la etnografía: la cuestión de "la objetividad y la subjetividad". Sin entrar en las complicadas redes de argumentación epistemológica de este problema, cabe una última reflexión sobre el sentido de la construcción de los registros de campo; su propósito no es tanto lograr la "objetividad" como asegurar la "objetivación", por escrito, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que ésta pueda someterse después, repetidas veces, a la reflexión y al análisis. La objetividad es más bien logro, siempre relativo, del proceso de análisis, logro que debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo. Es un logro que es tanto más sólido, cuanto más se haya podido incluir conscientemente, en lugar de eliminar, en los registros y notas de campo, la subjetividad afectiva y cognitiva de uno en el proceso de campo. La reflexión sobre esta subjetividad y sus aplicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el campo es una condición necesaria para el análisis etnográfico.

ANDERSON L., Gary y Herr Kathryn. *La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿Qué indica su propia voz?* IV Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Ponencia, México 1992.

## LA HISTORIA ORAL COMO MÉTODO PARA DAR PODER A LOS ALUMNOS: ¿QUE INDICA SU PROPIA VOZ?

El creciente interés en los métodos etnográficos en el campo de la educación ha llevado a la investigación educativa de una visión objetiva y estructural de la realidad social a otra visión más subjetiva y fenomenológica. Sin embargo algunos métodos cualitativos subrayan que muchos de los métodos actualmente utilizados por etnógrafos educativos tienden a callar la voz de los informantes, en vez de darle poder.

Lincoln y Guba (1985) critican a los investigadores cualitativos por no haber tomado en cuenta, de manera suficiente las perspectivas émicas de los investigadores participantes. Consideran necesaria una verificación permanente de los participantes (recurriendo a los informantes para confirmar las hipótesis informales), así como la negociación de los resultados de las investigaciones con los participantes. Wexler (1987) acusa a los etnógrafos educativos de “voyerismo” debido a su insistencia en un acercamiento objetivo desinteresado a las vidas de los informantes. Critica sobre todo a los etnógrafos que pregonan metas de poder y emancipación.

La historia oral de los informantes, durante largo tiempo olvidada por etnógrafos educativos, representa un método de investigación con la capacidad de introducir en la etnografía educativa el significado, biografía e historia de los cuales carecen muchos informes etnográficos actuales.

En este artículo, repasaremos las críticas metodológicas a la investigación cualitativa realizada por historiadores orales y demostraremos como ayuda la historia oral a superar estas diferencias. Posteriormente daremos un ejemplo de como puede dar poder a la voz de los alumnos y terminar con el silencio de las múltiples voces existentes en ellos y en las comunidades escolares, a través de las instituciones docentes y de los propios alumnos.

### **La importancia de la historia personal en la investigación educativa de carácter cualitativo.**

Aunque son principalmente los historiadores quienes recopilan la historia oral, existe una fuerte tradición de la historia oral en la antropología, la sociología y la psicología clínica. Hay un interés creciente dentro de estas disciplinas, así como en la educación por “rehabilitar” la historia oral, la cual cayó en desuso como método de investigación cuando las ciencias sociales tomaron la misma dirección que las ciencias naturales: la búsqueda de resultados fáciles de generalizar y el desarrollo de una teoría abstracta. Aun en disciplinas como la sociología y la antropología, en donde la epistemología subjetivista y los métodos cualitativos guardaban cierta legitimidad, existen fuertes críticas, en su propia tradición cualitativa.

Goodson (1980-1981) plantea un ejemplo de esto sostiene: que la tradición etnometodológica y de interacción en la sociología descuidan tanto la biografía personal como los antecedentes históricos. En sus historias sobre niños, Barman (1989) observa:

Como me dijo recientemente un investigador, la etnografía por sí misma observa un corte transversal pero no habla de cómo llego a este ni de los antecedentes (p.4).

Con el mismo espíritu crítico, Mischler (1986) insta a los investigadores cualitativos a modificar sus técnicas de encuesta y así poder captar la alternativa de los informantes. Comenta que incluso cuando los investigadores emplean encuestas semiestructuradas y desestructuradas tienden a orientarla, y a contemplar las historias de los entrevistados como disgresiones de un tema determinado. Sugiere que los investigadores cualitativos recopilen las narraciones de los informantes para después someterlas a un análisis sistemático de texto.

El esfuerzo para dar poder a los entrevistados y el estudio de sus respuestas como narraciones están muy ligados. Están relacionados por el supuesto de que una de las maneras en que un individuo le da sentido y significado a sus experiencias es ordenarlas en forma narrativa. Como veremos, muchas tentativas por reestructurar la relación entrevistador entrevistado se diseñan con el propósito de encontrar y hablar con su propia voz (Mischler, 1986,p.118).

Los investigadores cualitativos, influidos por las raíces de sus diferentes disciplinas usan términos como "historial", "historia oral", "narración" y "biografía" con diferentes significados. En este artículo se utiliza el término "historia oral" para subrayar:

1. Las entrevistas múltiples y detalladas,
2. La estimulación de los informantes para contar o narrar historias; y
3. Las "carreras" de los informantes o su desarrollo a través de la experiencia como "alumnos".

Dentro de la misma línea, otros autores (Clandinin & Connelly, 1987; Di Leonardi 1987) opinan que los métodos de historia oral son muy efectivos cuando van reforzados por el conocimiento adquirido a través de la observación del participante.

### **El potencial de los métodos de historia oral en el análisis institucional y social de la enseñanza.**

La actual corriente de reformas en Estados Unidos considera "dar poder" y reestructurar la voz de políticos, intereses privados, administradores, investigadores e incluso profesores y padres de familia. La voz de los alumnos queda fuera de la renovación del discurso. Mientras que en los Estados Unidos se dan nuevas modalidades en la reforma educativa, la deserción estudiantil, el analfabetismo, el embarazo en la adolescencia siguen siendo problemas importantes que invaden al sistema educativo. Ahora más que nunca, la escuela parece ser lo menos relevante en la vida de los alumnos.

La investigación actual sobre el cambio organizativo y las reformas escolares indica la falta de estudios concernientes a aspectos subjetivos de la vida escolar (Fullan, 1991). Sin un informe interpretativo sobre cómo experimentan los alumnos la reestructuración institucional, las reformas

seguirán siendo superficiales. La voz de los alumnos es silenciosa hasta en los estudios etnográficos sobre el ambiente de la escuela.

Pocos investigadores han llevado a cabo la tarea de sondear sistemáticamente la experiencia escolar subjetiva, relevada por los mismos alumnos, y ninguno a explorado la relación entre su biografía y la institución educativa. Muchas veces, los métodos de historia oral se utilizan para estudiar las “carreras” de los profesores (véase Ball & Goodson, 1985; Sikes, Measor & Woods, 1985, Smith, Klein, Dewey & Prunty, 1985). Asimismo, siguiendo la línea de, estos métodos se utilizan en la enseñanza (Mehaffy, 1979), aunque no para analizar la carrera educativa del alumno. (Para una rara excepción, véase Wolcott, 1983).

Se requiere un informe sobre el ambiente escolar basado en las perspectivas de los alumnos con el objeto de que maestros, administradores y directores entiendan cómo las escuelas y aulas asimilan la diversidad e idiosincrasia de los alumnos y las concentran en una conducta escolar aprobada muy limitada.

La mayoría de los adultos que trabajen en escuelas y quienes formulan los reglamentos consideran las conductas de los alumnos pobres de grupos minoritarios como irracional y autodestructiva. Aunque muchas veces parezca autodestructiva, la conducta del alumno rara vez es irracional excepto para aquellos que no tienen acceso al punto de vista desde el cual se percibe la estructura de oportunidades y limitaciones de la vida escolar (Herr, 1991).

Fine (1991) documenta las maneras como las prácticas y políticas escolares no sólo no dan poder a la voz del alumno sino que, de hecho, la callan para allanar contradicciones sociales y económicas. En repetidas ocasiones, las investigaciones realizadas con alumnos de secundaria reflejaron el temor estructural al señalamiento.

El señalamiento implica el uso de prácticas que facilitan la conversación crítica acerca de las situaciones sociales y económicas, especialmente sobre la distribución desigual del poder y recursos, por la cual sufren los alumnos (pobres de grupos minoritarios) y sus parientes. La práctica administrativa, las relaciones entre la escuela y comunidad y las formas pedagógicas y curriculares aplicadas tenían la huella del temor al señalamiento, suscitando la tendencia al silencio. (Fine, 1991, p.39).

Anderson (1989) también documenta cómo se legitiman las escuelas a sí mismas, eliminando las contradicciones sociales del discurso escolar.

Otra forma más sutil de silencio ocurre “al interior” de los propios alumnos y rara vez es tomada en cuenta en los estudios etnográficos: se da en las instituciones educativas, cuando los alumnos censuran su propio diálogo interior, mismo que, en el caso de los adolescentes y los niños, forman parte de lo que Wexler (1988) llama su “trabajo de identidad”.

Al retomar la literatura crítica soviética, Mikhail, Bakhtin, Quantz y O’ Connor (1988) sugieren que la voz interior es reprimida incluso antes de expresarse en público.

Al intentar comprender la conducta humana, debemos tomar en cuenta que algunas veces están legitimadas por la sociedad y, por lo tanto, pueden expresarse, mientras que otras no lo están y permanecen calladas. De este modo mientras las múltiples voces dentro del individuo y dentro de la sociedad luchan por controlar la línea del diálogo aceptado, las expresiones ideológicas pueden reforzarse, interpretarse o rechazarse. Por medio del reconocimiento de las diferentes voces en las sociedades, deberíamos poder analizar los factores específicos

que afectan el desarrollo de las relaciones legitimadas y acciones sociales consecuentes en situaciones históricas (pp. 98-99).

La fuerza de los conceptos “voz múltiple” y “voz legitimada” y “no legitimada”, radica en la opinión de Bakhtin: el discurso interior que llega a expresarse es el que resulta compatible con la ideología social organizada.

Así como los alumnos aprenden a distinguir una conducta sancionada por la institución, también aprenden a reconocer un discurso sancionado por la institución. Como Fine apunta los problemas de diferencia o desigualdad, ya sean basados en clase social, grupo racial, género u orientación sexual, no forman parte del discurso legitimado, a menos que se manejen como temas abstractos, es decir, como temas no relacionados con la vida de alumnos en las escuelas o en los salones de clase. Ya que la clase social, el grupo racial y la sexualidad de cada individuo son elementos clave en el desarrollo de su identidad -particularmente durante la adolescencia-, la voz no legitimada permanece interna y se manifiesta como voz interior y, como se verá adelante, como conducta de “exteriorización”. Esta voz interior casi nunca se analiza en la investigación educativa, por las razones antes discutidas. En la siguiente sección, daremos un ejemplo de cómo las entrevistas de historia oral las cuales estimulan la reflexión narrativa tienen un gran potencial para ayuda a los alumnos a expresar la voz no legitimada.

### El diálogo interior de Víctor

El siguiente es un resumen de lo que inició como una entrevista a un alumno de segundo de secundaria, Víctor. Es uno de los pocos alumnos latinoamericanos en una escuela privada de élite de la zona suroeste, Markham Prep, cuyos alumnos son norteamericanos, en su mayoría. La entrevista se convirtió en un largo monólogo de Víctor en respuesta a la pregunta de la entrevistadora: “¿qué implica para ti ser un alumno de color en esta escuela?” Víctor le respondió con una cronología de su carrera como alumno de color, resaltando una serie de acontecimientos críticos, tanto en la primaria como en la secundaria, que sentaron la base de su trabajo de identidad actual. Los párrafos siguientes, tomados del monólogo de Víctor, dan una idea del “trabajo de identidad” en la cual está involucrado, y la lucha de las múltiples voces que intentan obtener legitimación.

En realidad no me veo como un latinoamericano. Hoy venía en el auto hablando de esto con mi amigo Ariel y él dijo que ir a Markham es como vivir en un cuento de hadas. Todo es tranquilo, sabes, todo es magnífico. Hipotéticamente hablando, no hay drogas, no hay alcohol, no ve uno a la gente en los jardines de la escuela fumando... La gente no anda en los pasillos luciéndose y todo eso. Es un lugar feliz. Llegas ahí y estás protegido, muy protegido. Ahora que lo veo realmente me pongo la etiqueta de ser un típico latinoamericano, más bien me veo como un típico anglolatinoamericano.

En otras palabras, en este momento tengo la misma educación y las mismas oportunidades que un norteamericano, por lo que soy igual a ellos. Me veo en el futuro, cara a cara con ellos, y me siento bien. Estamos en una viga y está equilibrada. De alguna manera, a veces me veo a mí mismo como un norteamericano. Mi forma de hablar, realmente yo no...los latinoamericanos tienen un acento muy marcado, la gente de color también, o cómo pronuncian los vietnamitas o asiáticos, ya sabes...yo no lo tengo. Si lo quieres ver así, soy latinoamericano: mi sangre, mi color, mis antecedentes, pero ahora me estoy convirtiendo en un norteamericano. Bueno, hipotéticamente ya soy un norteamericano en cuanto a ciertas costumbres, ciertos hábitos pero, por otro lado, sí tengo costumbres latinoamericanas como celebrar la Navidad, mis tradiciones, los funerales y todo eso. En realidad soy todo eso pero en este momento soy como una persona estable con lo

mejor del mundo latinoamericano, lo mejor del mundo norteamericano, que tiene lo mejor de un mundo pobre, lo mejor de un mundo rico. Lo mejor de ambos mundos.

La viga de equilibrio es la metáfora que Víctor emplea para comparar a su propio grupo étnico y social con el de sus compañeros en Markham Prep. Aunque él insiste que se siente estable en estos mundos tan diferentes, otro acontecimiento que él describe nos muestra su dilema no resuelto. La situación se dio en la clase de español avanzado, destinada a los alumnos que hablan español como lengua materna y a los alumnos norteamericanos. Durante el tercer semestre del año escolar, se informó a Víctor y a su familia que probablemente no se le daría la reinscripción para el siguiente año escolar por tener una calificación reprobatoria en español: 33% con una calificación de 1 en aprovechamiento (1 en escala de 5, donde 5 es la mejor calificación y 1 representa prácticamente ningún esfuerzo).

El titular de segundo de secundaria le dijo a Víctor que a menos que mejorara sus calificaciones en español sobre todo la de aprovechamiento, no se le permitiría regresar a Markham. Dejó claro que estaba muy decepcionado por la "falta de esfuerzo" de Víctor. Además, la maestra de español definió a Víctor como alumno problema, un payaso poco interesado en su trabajo. Por lo general, lo sacaba de clase, por lo cual se pasaba la hora solo en el patio, aislado del salón y de las actividades del grupo. Víctor reflexionó en el curso de español avanzado y en cómo se sentía:

Como que me hacía sentir muy incómodo estar en una situación en la que retrocedía a mi pasado. Todos mis amigos...Sara Reynolds, Jenny Barnard...Fui a la escuela con Sara y Jenny desde Kindergarden, primero, segundo, así es que son como mis hermanas. Y también Kathlin, Virginia O'Bryant y Courtney son mis amigas pero, en realidad, no las conocía tan bien. Y, bueno, Jennifer también estaba en esa clase y también iba a la escuela con ella.

Pero no me gustaba estar en la posición en la que...tengo un amigo que se llama Eduardo Francisco Fernández Gómez...lo conociste...es de Del Río, es latinoamericano y puedo entender cómo piensa y todo eso...y, por otro lado, tengo que escoger en dónde me voy a sentar durante la clase. ¿Me voy a sentar con mis amigas Jenny Barnard y Tara Reynolds o con Eduardo? Es un poco, ¿sabes? Y tener una maestra latinoamericana...realmente no me llevaba bien con la señora Hernández. Es una buena persona, no me malentiendas, realmente es una buena persona, pero como que me sentí un poco incómodo en su clase, a principios del año y a mediados también.

Pero no me gustaba estar en una situación en la que tenía que definir quién soy realmente...porque eso era muy difícil, porque quería sentirme orgulloso de mis raíces, de ser latinoamericano, y de repente me traicionaba. Me era muy difícil, porque, porque quería sentirme orgulloso de mis raíces, de ser latinoamericano, y de repente me traicionaba. Me era muy difícil porque quería ser latinoamericano, y hacer las cosas que hacen los latinoamericanos...y sin embargo, lo que hago siempre...siempre hago lo contrario. Voy a la escuela, soy la escuela. Luego cambio, voy a casa, con los amigos del vecindario, y soy latinoamericano...y después vuelvo a ser norteamericano y a ser un tipo como ellos

Es como Dr. Jekyll y Mr. Hyde. No me gustaba encontrarme en esa situación porque, ¿quién soy yo, Dr. Jekyll o Mr. Hyde? Y tenía que ser Víctor, siendo la persona que soy. Me gusta dividir las cosas por categorías: leche, productos lácteos, carne, pan. Me gusta clasificar las cosas. No me gusta mezclar un sandwich de carne con lechuga; No me gusta hacerlo porque...simplemente, no me gusta.

Eso es lo que yo hacía; si tenía un sandwich lo tenía que clasificar como un sandwich de "roast beef". Pero lo maneje muy bien, eso creo...sin mucha madurez pero a la vez, con madurez. Pero me gustaba, lo disfrutaba. Me gustaba el reto. No me gustaba entonces, pero ahora me gusta. Me hace ser mejor.

Hay dos cosas significativas en los dos episodios anteriores. La primera descripción que Víctor hace de sí mismo es la versión oficial de su vida. Esta no se le pidió. Es la versión legitimada por su escuela y sus parientes. La presión de un manejo exitoso de identidades múltiples es muy fuerte, pero la escuela no se percata de la dificultad que implica, y en Markham Prep no hay forma legitimada de llevar ese trabajo de identidad. La forma simbólica como Víctor sabotea la clase de español es quizá su manera de exteriorizar, a través de una conducta explosiva, el dilema que no puede resolver y que la escuela es incapaz de extraer o reconocer (debido a la falta de sensibilidad cultural y porque legitimar el sufrimiento de Víctor sería deslegitimar a la escuela como una institución que se precia de "diversidad cultural").

Por otro lado, el entrevistador pidió que se le contrata el episodio de la clase de español. Aunque su conducta lo metió en problemas, él no escogió discutir el tema, quizá porque representaba una situación en la cual tenía que escoger entre una u otra identidad, lo cual sabe que deberá hacer a la larga.

El problema de escoger no sentarse con sus amigos latinoamericanos tiene implicaciones futuras: el costo del éxito material podría ser sacrificar su identidad. Poco después, en la entrevista, Víctor vuelve a ser una persona estable (o como él dice, "simplemente una persona"), dando una versión utópica de su futuro, en el cual maneja fácilmente sus diferentes identidades.

Yo creo que, actualmente, hacer dinero es lo más importante. Como que la gente critica mucho a los *yuppies*<sup>1</sup> pero, si los ves, realmente no están en contacto con el mundo real. Hacen dinero y tienen éxito. Y creo que yo tendré lo mejor de ese mundo yuppie...haré dinero. Claro, si voy bien, tengo éxito y me supero. Haré dinero, y si me esfuerzo podré ir al vecindario donde vive mi padre y podré estar entre esa gente y conversar. Puedo juntarme con ellos, puedo ir a sus fiestas; hasta puedo ir a un bar con ellos y platicar. Y a la mañana siguiente, me levanto y voy a atender mis negocios, a comer al "Country Club", al Hyatt, o a una oficina privada...estrictamente de negocios, negocios; negocios. Tengo dos maneras de disfrutar mi tiempo libre...puedo usar mi educación y el dinero que gano para comprar lo mejor y me queda tiempo para relacionarme con la gente.

Te relacionas con la gente que satisfaces tus caprichos. Y a eso iba...soy un hombre latinoamericano, pero realmente no me veo a mí mismo como un latinoamericano, simplemente como una persona...

### La interiorización/individualización de los problemas de identidad de los alumnos.

La tarea de reconciliar dos mundos en conflicto: ser latinoamericano en una sociedad predominantemente norteamericana, es tarea únicamente de Víctor. Por lo tanto, se supone que él debe cambiar. En el caso de la clase de español, el titular quiere un "mayor esfuerzo" de su parte; la maestra quiere que se comporte bien.

Las posibles repercusiones recaen solamente sobre Víctor: posiblemente no pueda reinscribirse si no mejora su calificación en español. Los puntos: un mejor desempeño del alumno, las consecuencias de una calificación reprobatoria o el mal comportamiento en clase, son parte de un discurso sancionado por la institución; no se hacen señalamientos de que el problema pueda enfocarse en otros aspectos además del alumno mismo. Ni siquiera Víctor los hace, hasta que el entrevistador se lo pide:

---

<sup>1</sup>Yuppie (young urban professional), joven profesional urbano (N de la T.)



Víctor acepta el análisis de su “error” y también que “metió la pata”. Al ser responsable de haber reprobado la calificación, también supone que sólo él puede mejorarla.

La gente de arriba (los administradores)...ellos me han dado muchas oportunidades. Lo veo ahora y ésta es mi última oportunidad. Esta es la última oportunidad que tengo para hacer algo en la vida, ¿ves? He tenido oportunidades desde el día en que nací. Llega un momento en la vida en el que uno tiene su última oportunidad y nada más. Es la última oportunidad que uno tiene. Así es. Me doy cuenta de que llegué al límite. He metido la pata tantas veces...no tantas, pero sí la he metido. Ahora tengo mi última oportunidad. Como que ahora sí me doy cuenta, uno no sabe lo que tiene hasta que lo pierde. Y es verdad, uno no sabe lo que tiene hasta que lo pierde.

La forma clásica de “privatizar y psicologizar cuestiones públicas y privadas” (Fine, 1989), refuerza el discurso sancionado por la institución y evita la introducción de otros puntos favorables en el análisis. Por consiguiente, la institución no se enfrenta a una llamada de atención, pero se cierra la oportunidad de convertirse en una institución con una verdadera diversidad cultural. Mientras los alumnos como Víctor no sientan que la institución está abierta a un sinnúmero de opiniones interiores, su discurso continuará reflejando la realidad de una organización legitimada.

La voz interior que representa la crítica social enmudece con el tiempo y se vuelve una voz de autoacusación y de autonomía personal. Las entrevistas de seguimiento de Fine (1991) con alumnos que abandonaron la secundaria mucho tiempo antes, manifestaron lo siguiente:

Aunque la mayoría de los adolescentes despedidos de la CHS (una escuela secundaria urbana de alumnos de bajos ingresos económicos), criticó severamente la economía, el trabajo, el racismo y el sistema de escuelas públicas, la crítica se desintegró a lo largo de tres o cuatro años para convertirse en una crítica interior a ellos mismos. Aquellos adolescentes de diecisiete años, llenos de vida y energía, crecieron en un ambiente de depresión y autoacusación y, a la edad de veintiún años, tenían pocas esperanzas (p.158).

Falta ver si Víctor se mantiene en la viga o se cae. La tragedia de su futuro es que, independiente del resultado de su lucha interna por la voz legitimada, la institución continúa sin prestar atención a la lucha interna de sus alumnos. Una interpretación crítica de la teoría permitiría argumentar que las instituciones educativas en una sociedad estratificada ya sea al servicio de los grupos marginados o de la élite no pueden sostener legítimamente su ideología oficial de igualdad de oportunidades y meritocracia y, al mismo tiempo, reconocer la voz de los alumnos en la crítica social e institucional. Markham Prep. necesita a Víctor tanto como él a la escuela. A costa de su identidad cultural, Víctor obtiene movilidad social, mientras que, al aceptar a un alumno latinoamericano de clase media baja y tener una fachada de diversidad cultural, la institución se legitima ante los habitantes de la comunidad y se mantiene el status quo de la diversidad estructural.

Dar poder a la voz crítica interior de los alumnos no altera el papel de las instituciones educativas privadas como Markham Prep. en la estratificación social, pero sí puede reducir la enajenación de alumnos como Víctor y asegurar que la voz interior de crítica social se conserve y forme parte de su identidad como adulto. Esto puede ayudar a los alumnos de grupos minoritarios a entender mejor la función legitimadora de quienes “la hacen”, y reducir las posibilidades de que, como adultos, consideren su “éxito” como un logro sencillo que todo individuo latinoamericano puede y debe alcanzar. Muy pocos latinoamericanos -como Víctor- consideran que la educación es el camino hacia el bienestar económico. La experiencia de la gran mayoría es muy diferente.

### Solicitar la voz no legitimada y ayudar a las instituciones a escuchar.

Documentar la variedad de voces interiores de alumnos como Víctor podría ser un primer paso para fomentar un cambio institucional, si las escuelas como Markham Prep. se comprometieran realmente en el proceso de diversificación aunque, si los alumnos sólo expresan su versión de pensamientos legitimados por la sociedad, los adultos deberán proporcionar una serie de perspectivas acerca de la "realidad", que estimulen a los alumnos no sólo a responsabilizarse de su lucha interna sino a traducir sus problemas particulares en asuntos sociales.

Habitualmente, los alumnos con malas calificaciones o problemas de conducta en clase son enviados con el psicólogo o con los trabajadores sociales de la escuela. Por lo general, la meta es "componer" al alumno, esto es ayudarlo a mejorar su calificación o aprender a "comportarse" en clase. Aunque ambas metas son válidas en el sistema escolar, la institución puede utilizar el mensaje conductual de los alumnos, las calificaciones reprobadas o la mala conducta para empezar a escuchar la voz interior de los alumnos.

La siguiente anécdota muestra la ampliación de un mensaje conductual de un alumno latinoamericano en Markham, traducido a un asunto social. Una maestra de la escuela reporto a un alumno de primero de secundaria, Carlos, con la directora: había visto a Carlos pegarle a otro alumno con un bat de béisbol durante el recreo. Como Carlos estaba a prueba por su "mala conducta", corría el riesgo de ser expulsado de la escuela.

En una entrevista con la directora y otra maestra, Carlos admitió, con lagrimas en los ojos, que le había pegado a otro alumno. Su explicación fue la siguiente: lo que empezó como una discusión acerca de si alguien había llegado o no safe a primera base durante un partido de béisbol, se convirtió en una tremenda pelea. La directora indicó a Carlos que no podía admitir en la escuela a alguien que pusiera en peligro a los demás alumnos y subrayó que, al estar a prueba, las repercusiones podrían ser muy serias. En ese momento, avisaron a la directora que tenía una llamada telefónica. La maestra, aún molesta por el arranque de Carlos en el patio de la escuela, le pidió que volviera a explicar exactamente lo ocurrido. Carlos contestó que "nadie sabía lo que era para él estar allí" y le contó a la maestra los diferentes apodosos que usaban en la escuela para referirse a él, por ejemplo, *stupid spik*. Dijo que trataba de contener su enojo, pero que, a veces, simplemente explotaba. Continuó narrando cómo un grupo pequeño de alumnos norteamericanos, todos hombres, lo fastidiaban por ser latinoamericano. Ante la pregunta de que por qué no había acudido a los adultos de la comunidad escolar para contarles lo sucedido, Carlos replicó, "¿para qué?".

Cuando regresó la directora, la maestra le pidió a Carlos que le explicara de nuevo su conducta. En voz baja y titubeante, Carlos repitió la historia. La directora admitió que el comportamiento de sus compañeros tampoco era el adecuado, aunque insistió que esto no le daba derecho para pegarle a los demás. Reiteró que Carlos estaba en serios problemas y que tenía que aprender a contener sus impulsos. En este sentido, la maestra estaba en desacuerdo. Carlos no debía pegarle a sus compañeros, aunque subrayó el mensaje de que el chico había estado continuamente expuesto a discriminación racial, lo cual le resultaba muy frustrante.

La maestra sugirió a la directora investigar los acontecimientos narrados por Carlos y, de ser ciertos, tomar las medidas disciplinarias pertinentes contra el grupo de alumnos norteamericanos implicados.

Volteo hacia Carlos y agregó que él tenía derecho a un ambiente escolar sin discriminación racial, en el cual considerara a los adultos como un apoyo en caso de cualquier problema.

Varios factores se conjugaron para hacer del problema personal de Carlos un problema de implicaciones institucionales: la maestra le pidió a Carlos que volviera a contar su historia para tratar de adelantarse a sus experiencias particulares en Markham, y Carlos estuvo dispuesto a correr el riesgo de exponer su versión de la realidad no legitimada por la escuela.

La maestra amplió el problema y apoyó a Carlos; en otras palabras, legitimó la experiencia de la realidad de Carlos y lo ayudó a articularlo frente a alguien con un puesto de autoridad. La maestra subrayó ante la directora la necesidad de tomar alguna medida en favor de Carlos, e interpretó su comportamiento explosivo como una realidad alternativa. También reiteró a Carlos sus "derechos" como miembro de la comunidad escolar, y la promesa de apoyarlo en caso que se presentara cualquier otro incidente similar.

Como relata Fine (1989), la manera más efectiva de lograr el silencio es desaparecer las voces disidentes, lo cual se hace comúnmente a través de mecanismos disciplinarios. El incidente del béisbol estuvo a punto de seguir este camino, y Carlos de ser expulsado sin que la escuela recibiera el beneficio de escuchar sus experiencias particulares. En este caso, se pidió a la voz disidente externarse y se obtuvo una historia más exacta, con implicaciones importantes para Carlos y para la escuela. El problema pasó de ser una cuestión, estrictamente particular a una cuestión social e institucional.

## Conclusiones

El presente artículo intenta ilustrar el potencial de los métodos de historia oral para explorar las múltiples voces y las experiencias de los alumnos. También señala cómo pueden estas voces ayudar a comprender la manera como un alumno construye su identidad en el contexto proporcionado por las instituciones educativas, y sugiere diversas formas en las que, a través de dar poder a la voz de los alumnos, las instituciones educativas y los movimientos de reforma respondan mejor sus necesidades. Puede hacerse mucho más con las narraciones de historia oral de lo que se presenta aquí. Por ejemplo, el análisis del discurso puede llevar a una comprensión más profunda del trabajo de identidad de Víctor, a través del estudio del uso ambiguo que él hace de los pronombres.

Un análisis profundo de temas (Van Manaan, 1991), revelaría otras áreas de la experiencia vivida dignas de estudio. Aquí ni siquiera se toca el punto de voces múltiples y contradictorias en una comunidad anglosajona y latinoamericana más extensa, lo cual será otro contexto futuro para el trabajo de identidad de Víctor. Pese a que rebasa los límites de este estudio, cabría señalar que si bien los métodos de historia oral proporcionan mayor acenso a perspectivas émicas y subjetivas, también conllevan sus propios problemas epistemológicos y metodológicos (véase Agar, 1987; Anderson, Armitage, Jack y Wittner, 1987; Bragg, 1989; Dunway, 1984; Faraday y Plumer, 1979; Lang, 1987; y McMahan, 1987).

Quizá lo más importante es que la ausencia de un análisis social crítico sobre el papel de las instituciones educativas en la estratificación social podría convertir "el poder de las voces de los informantes" en una agenda más liberal para legitimar aún más el status quo y los mitos

legitimadores que lo sostienen. Toda diversidad cultural del mundo no convertirá a una institución educativa clasista y elitista en una institución democrática Como Wexler (1988) menciona:

Los alumnos desarrollan su trabajo de identidad en instituciones basadas en sistemas de clases. Los alumnos trabajan en la escuela. Su actividad principal es la tarea de "llegar a ser alguien", lo cual quiere decir establecer una identidad creíble en un contexto escolar específico de condiciones y exigencias. Las condiciones más sobresalientes son: los ideales y demandas de la organización; los canales culturales específicos de status definidos por los compañeros; saber que los resultados de la escuela influirán en la posición social futura (pp. 308-309).

Puede decirse que la documentación e información del discurso interior de los alumnos, a través del cual se logra el trabajo de identidad obtenida por ambos investigadores, es un primer paso para que las instituciones educativas pasen, de una posición de asimilación, a otra realmente bicultural. La correcta orientación de las instituciones permitirá realmente que los alumnos tengan como dice Víctor lo mejor de ambos mundos.

MEDINA. *Melgarejo, Patricia*. Memorias del Primer Simposio de Educación CIESAS. Colecc.. Miguel Othón de Mendizábal México, 1994.

## EL ANÁLISIS Y EL PROBLEMA TEÓRICO DE LOS RELATOS DE VIDA

### Reflexiones y supuestos iniciales

Parte del objetivo de este trabajo es producto de la investigación de historias de vida de maestros de educación primaria. Sin embargo, considero que, a pesar de su especificidad, puede ser un documento interesante como aporte metodológico en el análisis de historias o relatos de vida en otros contextos.

Quisiera iniciar estas notas con una cita de Andrés Henestrosa:

### BINIGULAZA

Se cuenta en el Istmo de Tehuantepec con el nombre de Binigulaza, la leyenda más vieja de la tradición zapoteca. Unida a la historia de los orígenes, ha llegado hasta nosotros, después de un largo itinerario, incompleta, borrosa, y de trecho en trecho, brincando sobre abismos. Y entonces se pierde su rastro, y hay que revolver la tradición, fracturar la palabra, adelantar y retroceder el acento para hallarla. Y se encuentra con una huella nueva, y a veces, en cada rumbo de la misma época distinta. Por flexible, la palabra binigulaza puede significar según se avance o retroceda el acento, varias cosas; y a cada significado puede corresponder, perfectamente una leyenda distinta (Henestrosa 1986:23).

Así, pienso que los relatos de vida son: segmentos de aconteceres, de versiones y significados, cruzados, entramados en complejas relaciones que configuran el texto mismo de la historia. Relatos cruzados que, cambiando el acento de un hecho a otro, cambian el rumbo y el significado de la historia propia y social. Al querer entender esta dimensión de la realidad ocurre, como dice Henestrosa, que: "se pierde el rastro, hay que revolver y *reconocer* la tradición, fracturar la palabra, adelantar o retroceder el acento para hallarla. Y se la encuentra con una nueva huella, y a veces, en cada rumbo de la misma época, resultando ser distinta" (*ibid.*, las cursivas son nuestras).

Los relatos de vida son momentos, fragmentos, recuerdos, fantasías y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada maestro (en nuestro caso), y constituyen múltiples sentidos que dan contenido a los procesos y prácticas educativas y escolares de una manera cotidiana.

Todo conocimiento tiene un interés, por lo que la perspectiva recabar y analizar procesos sociales en los relatos de la propia vida, ya sea de una manera oral o escrita, no es sino el interés por entender los procesos de construcción de las relaciones sociales en ámbitos cotidianos. Es entender "cómo cada persona es sujeto y actor en la compleja cadena de una relación social" (Saltalamacchia 1987:2).

A su vez, es comprender que todo individuo resulta ser un observador y actor productor de historia, un testigo de su tiempo. Un sujeto que resignifica de una manera permanente el mundo histórico, cargando de sentidos a su hacer y a su pensar. Este interés nos llevó a preguntarnos ¿cómo pensar

a la historia?, ¿cómo pensar a la realidad?, ¿cómo pensar al sujeto, sus concepciones y prácticas?, en una palabra, ¿cómo pensar la relación entre el sujeto y la realidad?

El acento puesto en el sujeto y su relato, y en éste como discurso implica entender al primero como "un sujeto concreto, síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan desde su pertenencia a un sector, a una clase, a una familia, a una forma (Aristi; 1987:7). En donde el sujeto no existe previamente su inserción y a la construcción de relaciones sociales más bien como producto y productor de las mismas, no por vía natural, sino a través de cierto tipo de sociedad, de cierta organización y formas de relación social. Dicha configuración histórica es estructurante del ser social y de los sujetos particulares e individuales; por lo cual el sujeto se constituye en las prácticas ideológicas, políticas, económicas, jurídicas y educativas. El sujeto es definible solamente en prácticas específicas y en espacios determinados; donde cobra contenido su hacer y su visión del mundo, así como del lugar que él, imaginariamente, ocupa en éste.

En la narración y en el relato del sujeto, "se pueden vislumbrar los rastros de esa sociabilidad que lo constituyó: dime con quién andas y te diré quién eres, dice el refrán. A la inversa, en el despliega de su ser social en la narración, es posible ir detectando los discursos que anduvieron en él. Es a esos discursos que es necesario llegar" (*ibid.*).

### **El relato como discurso y como posibilidad de una conciencia histórica del presente**

La narración de un proceso de vida es una constante ficción entre sujeto, espacio, tiempo y relato del propio actor social. Este entramado de relaciones, de relatos y ficciones nos permite entender tiempos y destiempos, así como desencuentros entre los momentos de vida de un sujeto específico y el devenir histórico. Si bien existen encuentros y desencuentros en la vida de un sujeto, éste, en sus dimensiones específicas, construye una visión del mundo o múltiples visiones. Estas visiones del mundo pueden coincidir o no con momentos del amplio movimiento social, y de ahí el interés por entender las articulaciones posibles entre memoria colectiva y conciencia histórica del presente. Un pensar en el presente (cfr. Zemelman 1987).

Si el hombre se objetiva a partir del lenguaje y de una significación que le otorga al mundo social, su relato pasa a ser significado y discurso a través del cual el sujeto le otorga cierta lógica al mundo; pero en contradicción permanente con sus experiencias, sus procesos de vida, sus vivencias y sentimientos. El sujeto justifica, en muchos casos, su existir y su relación con los otros sujetos y con el mundo histórico. En el relato existen muchos saberes, experiencias, recuerdos y contradicciones que van constituyendo sentidos en lo cotidiano.

Los supuestos que sustentan esta perspectiva de investigación son las concepciones de historia, sujeto, memoria y conciencia colectiva, ya que la cosmovisión popular -tradiciones, sentido de la moral, creencias, esperanzas, temores, saberes, costumbres y expectativas- ha constituido su propia forma de expresión y continuidad en la significación de su propia historia. Esto es posible a partir de una fuente importante de carácter oral, en la que se dan relatos de experiencias, sentimientos y momentos de significación de lo que ocurre en el mundo social.

Asimismo, al poner de cara al objeto de estudio y construcción -la práctica docente- es necesario considerar al maestro como sujeto, producto y productor de la historia educativa y social, quien emplea como instrumento fundamental la tradición oral del relato de experiencias e historias. Y, a su

vez, con esta tradición configura parte de su identidad de "ser maestro", en la constitución de continuidades y rupturas de tradiciones institucionales y pedagógicas del quehacer docente.

Por lo ya señalado, esta perspectiva de investigación sustenta la idea de obtener de una manera escrita los testimonios, visiones del mundo, pasajes significativos de la historia personal y docente, para ser revalorada por el propio maestro y por el gremio. Todo como parte de la memoria y conciencia colectiva que recupera a la historia como una experiencia social, emotiva y humana, en donde el maestro resulta ser el actor principal. Por otro lado, como posibilidad de reflexión de su inserción social y el significado que cobra ésta en el entendimiento y construcción del presente, y su praxis como una praxis potenciadora. También, es importante entender lo que implica la recuperación de testimonios, de realidades no escritas, pues esto conlleva a recuperar la palabra del propio actor social.

### Modalidades del relato de vida y sus implicaciones metodológicas

Existen diversas concepciones y clasificaciones respecto de los relatos de vida en los autores que he generalizado. Las clasificaciones refieren al contenido de los textos, sobre todo al sujeto de la narración. También, cabe señalar aquí que estoy haciendo referencia de una manera genérica al *relato de la vida*. Y esta generalización es hecha, principalmente, por el contenido de los mismos, pero es necesario entender el problema de los contenidos y del lugar del sujeto en la narración. El relato, al ser una narración de un sujeto, implica una direccionalidad, es decir, una intención.

Denominaré *relato de vida* a la perspectiva de recolección y análisis a través de documentos descriptivos de la vida de un sujeto. El relato de vida tiene diversas modalidades:

- a) El relato o evocación de experiencias vividas.
- b) El relato de momentos significativos en la historia social general, con un fin específico de análisis.
- c) El relato de vida escrito por el propio sujeto en forma autobiográfica.
- d) El relato de vida implica entender, de una manera profunda, el proceso de vida de un sujeto desde su infancia hasta su condición actual. Es lo que llamaré una *historia de vida*.

#### **a). El relato o evocación de experiencias vividas.**

Éste implica la reflexión de una serie de experiencias significativas del quehacer cotidiano del sujeto. Puede ser parte de una reflexión o de un proceso, pero permite la reconstrucción de un suceso particular. Por ejemplo, en la formación de los maestros, el caso de un niño al que el maestro reprobó, ¿por qué?, ¿qué ocurrió?. Al proceso de describir esa experiencia y lo que significó en su formación y en su proceso de vida le llamamos: relato o evocación, donde el narrador y sujeto de la narración es el propio actor.

El análisis de estos materiales y la selección de los sucesos a describir pueden ser diversos. Pero resulta conveniente aproximarse través de ejes conceptuales y analíticos a indagar, así como hacer un análisis comparativo entre diversos relatos de diferentes maestros.

***b). El relato de momentos significativos en la historia social general.***

En este caso, lo que resultaría como eje articulador sería el hecho específico a analizar. Por ejemplo, el caso del temblor en la ciudad de México, donde habría una diversidad de sujetos con diferentes vivencias sobre el mismo suceso, tanto por su origen social, como por la actividad que desarrollan cotidianamente. También el análisis de las rupturas de concepciones sobre el mundo, a partir de su experiencia vivida, resulta interesante.

El análisis implica, entre otras cosas, una contextualización histórica y social, que permita entender el suceso mismo; una observación al momento actual de los sujetos; el significado del suceso para, diversos actores sociales y las aplicaciones en los procesos de movimientos sociales.

***c). El relato de vida escrito por el propio sujeto de una forma autobiográfica.***

El sujeto que narra y describe la historia es el sujeto productor de la misma. Existe una dificultad en este sentido, ya que, casi siempre, el productor de una autobiografía es un sujeto cuyo origen social le permite la posibilidad de escritura y; por tanto, un sujeto de otro origen social -cuyo medio fundamental resulte ser la oralidad, lo discursivo del relato- se encuentra en la imposibilidad de realizar este tipo de trabajo. Aunque existen otras estrategias de investigación.

La autobiografía siempre se redacta en primera persona, y es un proceso complejo de autoanálisis y reflexión en donde el sujeto se ve involucrado de una manera crítica. El proceso de construcción de una autobiografía se puede efectuar a través de aproximaciones sucesivas, por momentos.

En la U.P.N., la autobiografía se ha utilizado como "un momento inicial, donde los participantes del curso reflexionen sobre su -historia personal y profesional, como un primer acercamiento al análisis de sus propios procesos y de recuperación de las prácticas educativas y docentes dentro del contexto educativo de nuestro país".

***d). Las historias de vida***

El entender la historia de vida como el relato existencial de una persona, individual, implica la comprensión de que el proceso de vida, tanto material como significativa, de un sujeto es su interrelación con el mundo social que lo constituye. "La historia de vida se ocupa de cómo el individuo se las arregla con la sociedad en que vive" (Sarabia; 1986:199). Para la realización de un trabajo de esta "magnitud", se tienen que considerar los siguientes criterios:

Hacer una indagación que permita reconocer -o resignificar parte del contexto social del que es partícipe, como testigo viviente, el sujeto a entrevistar. Así, el investigador podrá ser parte del ámbito constitutivo del sujeto y podrá compartir esa red de significados socialmente compartidos, como diría Geertz (1987).



Esto implica seleccionar del universo de informantes posibles el que sea idóneo, tanto por su capacidad de relato y su disposición, como por la importancia que tenga entre el grupo social que queremos analizar. No es cualquier sujeto el posible para una realización de autoreflexión y del proceso de historia de vida.

Si se quiere rebasar el propósito de que esta historia sea un simple testimonio, es necesario tener una apertura al conocimiento y, como investigador, construir reflexiones continuas entendiendo procesos particulares del sujeto y sus vínculos con el movimiento social general.

El trabajo del investigador, es el análisis y recolección de información que comprenda desde el momento presente de la vida del sujeto, hasta el recuerdo más lejano -casi podría decir hasta su propio origen-. Llegar a su infancia y los sujetos que caminaron con él a lo largo de su existencia, como recuerdos o fantasmas que le han significado (abuelos, tíos, hermanos y padres).

Una regla metodológica, tanto para el informante como para el investigador, es tener un tema o eje problematizador que guíe la posibilidad de análisis comparativo con otras historias de vida posibles. Aquí interviene la posición del sujeto y la diferencia entre el que relata su historia y el que la resignifica y, a su vez, la vuelve a relatar de una manera descriptiva y por escrito. Pues toda historia relatada sufre un proceso que llamamos edición del relato. En este proceso, el investigador imprime cierta lógica a los relatos recogidos; pues, en el original, son fragmentos producto del lenguaje del informante y de su memoria. Así, el que escribe la versión de una historia de vida debe saber que lo que escribe -al ordenarla de determinada manera- es su propia versión. Es importante señalar el uso y recurso crítico de la teoría y de sus aplicaciones en el análisis.

La edición del relato tiene que ver con los fines de conocimiento que en la investigación se realice. La posición de los sujetos en este proceso implica un ritual, pues se mitifican imágenes y autoimágenes de los sujetos partícipes, en una búsqueda de identidad tanto del investigador, como del relator. Esto implica un proceso largo de interacción y participación, por lo que de una o dos entrevistas no podríamos generar una historia de vida.

### **Reflexiones en torno al análisis y el problema teórico de los relatos de vida**

Debido a las modalidades de los relatos de vida señalados en este trabajo -y otras posibilidades que cobren los mismos-, centro mi interés en ciertos criterios metodológicos, en su realización y análisis, pero que se refieren a problemas teóricos sustantivos. Para la realización y análisis de todo relato de vida es necesario:

1. El conocimiento profundo de realidades específicas y de las redes de significación construidas por los sujetos a lo largo de su propia historia. Pues así, no sólo se contextualizan, sino se entienden sus discursos, sus racionalidades y sus posibilidades de articulación con el mundo social general.
2. Entender las contradicciones, tiempos y destiempos en los relatos como parte sustantiva de constitución del propio sujeto y de su identidad -que es heterogéneo y discontinuo, pero constituye una sedimentación histórica-.

3. Al efectuar entrevistas con el sujeto del relato, es importante realizar entrevistas con otros sujetos coetáneos del narrador. Esto implica, como diría Sarabia, "la oralidad en que se desarrolla el relato".
4. A su vez, es necesario el análisis permanente de la historia social general, así como la posibilidad de interpretar el discurso escrito, "lo dicho". y el discurso en el relato del sujeto particular. Es posible elaborar "cronologías", redes y entramados de relaciones entre estos discursos y el movimiento social, partiendo de la concepción de que la historia y el conocimiento son socialmente construidos y compartidos.

Podemos ver aquí la necesidad de la construcción de herramientas y supuestos teóricos para entender la relación entre "individuo-sociedad" y, yo diría, sujeto social particular y sujeto social colectivo; dónde el nexo entre esa vida individual y la colectiva está referida a grupos sociales, pero ¿cómo se constituyen en distintas escalas de niveles y momentos estas realidades y cuál es su articulación? Esto no es un problema resuelto para las ciencias sociales en su conjunto, lo cual viene a hacer más complejo nuestro trabajo.

En síntesis, tenemos que construir elementos teóricos respecto a sujeto, identidad, grupos, cultura, historia y conocimiento. El problema del análisis, implica el uso de tesis centrales como instrumento articulador y de contraste, y como un elemento necesario en la comprensión de procesos particulares a partir del entendimiento de historias o relatos de vida específicos; además, su potencialidad en el entendimiento de procesos más amplios que son vividos por otros sujetos y cómo se articulan en colectividades. Al señalar la capacidad potencial, me refiero tanto al propio conocimiento de realidades sociales, como a la transformación de éstas.

Una crítica fundamental, que es necesario asumir para una apertura del conocimiento, es que el trabajo cualitativo de este tipo, en muchos casos, ha carecido de construcción teórica y de reflexión epistemológica.

## Bibliografía

ARISTI, P. *et al.* *La identidad de una actividad: ser maestro*, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1987.

DILTHEY, Wilhelm. "La vivencia y la autobiografía", en: *El mundo histórico. Obras*, vol. VII, FCE, México, 1978:215-245.

GARCÍA, M., J. Ibañez, F. Alvira (comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Madrid. (A.V.T., 105), 186:187-207.

GEERTZ, Cliford. *La descripción profunda. Hacia una teoría interpretativa de la cultura*, Gedisa, España, 1987.

HENESTROSA, Andrés. *Los hombres que dispersó la danza*, S.E.P. (Lecturas Mexicanas, primera serie, 77), México, 1986.

MEDINA, Patricia. *Notas sobre sujeto: Aproximaciones teóricas y dimensiones analíticas en el debate de la construcción de objetos de estudio*. México, 1988, mimeo.

RAMOS Arizpe, Guillermo. *Narración e historia personal. Relatos de Don Jesús Ramos Romo*, Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas", A.C., México, 1986.

SALTALAMACCHIA, Homero, "*Historia de vida y movimientos mundiales: el problema de la representatividad*", en: *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 1. año XLIX, vol. XLIX, enero-marzo, 1987:265.

SARABIA, Bernabé, "*Documentos personales: historias de vida*" en *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Madrid, 1986.

ZEMELMAN, H., *El uso crítico de la teoría*, El Colegio de México, México, 1987.

Evertson, Carolyn M. Y Judith L. Green en Merlin C. Wittrock *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador. Barcelona, 1989.

## LA OBSERVACIÓN COMO INDAGACIÓN Y MÉTODO

### La índole de la observación y de los instrumentos observacionales

La respuesta a la pregunta « ¿Qué es la observación?» depende del propósito que mueve a la persona que la formula. ¿Es esa persona un docente interesado en observar las actividades de los alumnos durante el transcurso de la clase? ¿Es esa persona un docente u orientador interesado en observar la conducta de un alumno para completar la información proporcionada por los tests que le permita componer un perfil comprensivo de las aptitudes y el rendimiento de ese alumno antes de asignarlo a un programa especial? ¿Es esa persona un investigador interesado en utilizar la observación para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula, y demás? ¿Es esa persona un psicólogo del desarrollo interesado en observar las aptitudes de los alumnos para la conservación? \*

Cada una de estas personas aplicará alguna forma de observación deliberada y sistemática; pero el proceso observacional específico variará en cada caso. Se elegirán focos de atención diferentes, las observaciones se efectuarán en medios distintos, se seleccionarán acontecimientos diferentes, la duración de la observación variará, se usarán métodos distintos para registrar datos y habrá reglas diferentes para determinar las pruebas.

La disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategias para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización. Estos factores, a su vez, dan lugar a diferencias en cuanto a diseño y ejecución. Esto quiere decir que el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se le da a los datos. Además, el propósito de una observación está relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la observación. Estos factores conforman el *marco de referencia* del observador e inciden en las decisiones que se toman, así como en el proceso observacional (véanse DUNKIN y BIDDLE, 1974; FASSNACHT, 1982; POWER, 1977; SHULMAN, 1981). Pese a existir diferencias, se pueden identificar aspectos y principios genéricos cuando la pregunta sobre lo que significan la observación y los métodos observacionales se considera en un nivel general. En esta sección se tratarán los aspectos genéricos de la observación que se efectúa en ambientes educativos. Estos aspectos serán considerados separadamente del marco teórico o conceptual que orienta a los estudios o enfoques específicos.

## La observación: un fenómeno multifacético

La observación es un hecho cotidiano. Forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en tanto negocian los acontecimientos de la vida diaria. No toda la observación que tiene lugar en la vida cotidiana es tácita. También se realizan observaciones en forma más deliberada y sistemática, cuando la situación lo requiere. Por ejemplo, los niños que juegan un partido de fútbol u otro juego necesitan efectuar observaciones más deliberadas y sistemáticas. El jugador debe observar los movimientos del juego, la dirección de la pelota, las acciones de los demás y los objetos que hay en el área de juego a fin de participar de manera apropiada. Estas observaciones, si bien son más sistemáticas que las que comúnmente se realizan en la vida cotidiana, con frecuencia son tácitas. Este tipo de observación más sistemática también se requiere en situaciones más formales, tales como las del aula. Los alumnos deben observar las expectativas sociales y escolares respecto de quién puede hablar - cuándo, dónde, cómo y con qué propósito- para participar de manera apropiada en las actividades de aprendizaje. Los profesores deben observar más sistemáticamente para mantener la continuidad de la clase, el manejo de la instrucción y el interés de los alumnos, así como para obtener una evaluación informal y formativa de los alumnos, del desarrollo de la clase y de la dirección del programa.

En la vida cotidiana se efectúan observaciones sistemáticas, no para responder a preguntas específicas, sino para establecer, mantener, controlar, suspender acontecimientos cotidianos y participar en ellos (BLUMER, 1969). Estas observaciones se relacionan con las exigencias de la situación. Pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática. Además, debe constituir un proceso consciente que pueda explicarse de modo que otras personas puedan evaluar su adecuación y comprender el proceso. Las observaciones utilizadas para los procesos de investigación y de toma de decisiones explícitas en medios educativos son más formales y exteriorizadas que la observación que tiene lugar en la vida cotidiana.

Un modo de concebir estos diferentes aspectos de la observación consiste en considerar un continuo, en el que las observaciones cotidianas tácitas son las menos formales; las observaciones cotidianas tácitas, sistemáticas y específicas de una situación, son más formales pero no están bajo un control consciente y explícito, y las observaciones sistemáticas específicas de una pregunta son las más formales de las tres y están bajo el control más directo.

Este modo de conceptualizar la observación, ilustrado en la figura 5.1, sugiere que la observación para investigar y tomar decisiones en medios educativos (observación deliberada, sistemática, específica a una pregunta) es a la vez similar y distinta a los procesos de observación cotidianos. Una diferencia primordial es la razón para observar. Otras diferencias se verán en la siguiente sección.

	Cotidianas tácitas	Cotidianas deliberadamente sistemáticas	Deliberadas sistemáticas	
<i>Menos formales</i>				<i>Muy formales</i>
	Observaciones	Observaciones específicas de una situación	Observaciones específicas de una cuestión	

FIGURA 5.I. Continuo de tipos de observación.

### La observación como proceso de investigación y de toma de decisiones

Como se indicó anteriormente, la observación que se efectúa para investigar y tomar decisiones está estrechamente vinculada con la pregunta de por qué se observa. Las observaciones realizadas con el mero propósito de observar (es decir, las observaciones al azar) no pueden combinarse de la misma forma en que los niños ensartan las cuentas en un collar. Estas observaciones no son acumulativas y no constituyen pruebas. Tendrían que plantearse las preguntas: ¿Por qué se efectuó la observación? ¿Con qué finalidad? Dado que las observaciones son fenómenos que ocurren en un contexto o ambiente específicos, no habría ningún medio sistemático de acumular información a partir de ese tipo de observación. El propósito de la observación guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener. Karl POPPER (1963), según lo citan STUBBS, ROBINSON y TWITE (1979), explica este punto:

Hace veinticinco años traté de hacerle entender esta cuestión a un grupo de estudiantes de física de Viena, comenzando mi conferencia con las siguientes instrucciones: «Tomen papel y lápiz; observen cuidadosamente y anoten lo que hayan observado». Me preguntaron, por supuesto, qué quería yo que observaran.

No cabe duda de que la instrucción: «¡Observen!» es absurda. (Ni siquiera es gramaticalmente correcta, a menos que se pueda considerar tácito el objeto directo de ese verbo transitivo.) La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. Y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas; presupone similitud y clasificación, las que a su vez presuponen interés, puntos de vista y problemas.

En la definición de Popper está implícito el supuesto de que el observador es el primer instrumento de observación. En otras palabras, la tarea o el objeto seleccionado, el marco de referencia del observador y el propósito de la observación, entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador. Si bien esto es cierto, en la investigación observacional propia de las ciencias conductuales y sociales, el observador suele incrementar el proceso de observación utilizando una herramienta o instrumento para localizar o

guiar la observación (por ejemplo, un sistema de signos, un registro de muestras, un sistema categorial, notas de campo). Se puede considerar que el sistema perceptual del observador es el primer instrumento que éste utiliza, y que ese instrumento está influido por las metas, los prejuicios, el marco de referencia y las aptitudes del observador. Una herramienta o lente observacional (es decir, un instrumento o sistema de observación) influye y restringe aún más lo que se ha de observar, registrar, analizar y describir. Por consiguiente, la observación es un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación. Este instrumento también tiene un punto de vista, prejuicios, una estructura y demás.

Los aspectos relativos a los procesos de mediación y representación deben ser considerados, pues, como sugiere FASSNACHT (1982):

Una aseveración acerca de hechos reales es siempre una aseveración que se hace mediante un mecanismo representacional particular en un contexto particular. Una representación puede tener muchas cualidades diferentes, según el mecanismo o el organismo que intervenga en el proceso representacional.

Fassnacht llega a la conclusión de que, debido a estos aspectos, «hablar de la independencia absoluta de un mecanismo implica una contradicción». Las cuestiones mencionadas merecen ser exploradas más profundamente, dado que un propósito de la observación en medios educativos es obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores que influyen en ellos. Esa información es necesaria para comprender y mejorar la escolaridad, la instrucción y el aprendizaje. Los aspectos planteados exigen la consideración de:

- a) la observación como medio de representar la realidad existente en los medios educativos;
- b) la observación como proceso contextualizado;
- c) los mecanismos o herramientas utilizados para registrar y almacenar observaciones, y
- d) los factores que intervienen en la observación: unidades de observación/acumulación de datos; selección de muestras; causas de error.

### **La observación como medio de representar la realidad**

En lo que resta del presente capítulo se considerarán las observaciones sistemáticas, deliberadas y específicas de una pregunta. Estas observaciones son formales en su estructura y específicas de una situación. Como se demostrará, se efectúan de diversos modos, utilizando diversos sistemas de representación. Mientras que otros autores han percibido esta diversidad como un caos (ROSENSHINE y FURST, 1973), nosotros sostenemos que la variedad de opciones constituye un elemento potencialmente valioso para los investigadores interesados en el estudio de la enseñanza. WEINSTEIN (1983) señala el valor de esa diversidad.

Es difícil sostener que una visión de los acontecimientos del aula es más acertada que otra. En vez de esto, debemos aprender a partir de cada perspectiva, identificar coincidencias y discrepancias entre distintas perspectivas, y examinar las relaciones entre percepciones y conducta. Investigando varias perspectivas en cada estudio, perfeccionaremos nuestro conocimiento de la realidad social de las aulas.

MEAD (1975) planteó algo similar al sugerir que una razón por la que un antropólogo accede al campo de investigación radica en la obtención de «una» gramática, y no «la» gramática, de un pueblo o un acontecimiento. FASSNACHT (1982) también hizo un planteamiento semejante:

Incluso el mecanismo de representación con el más refinado análisis hasta ahora conocido no garantiza que con un mecanismo diferente no pudiera obtenerse un análisis aún más refinado de la realidad.

Lo que estos autores sugieren es que cualquier instrumento (mecanismo) o enfoque de la observación de un acontecimiento (proceso, conjunto de conductas, contexto grupal) suministra sólo una representación o visión de los fenómenos en estudio. WEINSTEIN (1983) propone que esta característica de las observaciones y los enfoques se utilice como elemento ventajoso y se incorpore a los estudios. Recientemente, esta propuesta de integrar análisis de perspectivas múltiples en un único proyecto ha sido emprendida por investigadores de diversas disciplinas y con distintas perspectivas, interesados en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (BLOOME, 1983; COLE, GRIFFIN y NEWMAN 1979; COOK-GUMPERZ; EVERTSON, ANDERSON y CLEMENTS, 1980; FREDERIKSEN, 1981; GREEN y HARKER, 1982; GREEN, HARKER Y WALLAT, en prensa; MARSTON Y ZIMMERER, 1979; MORINE-DERSIMER y TENENBERG, 1981; WEINSTEIN, 1983, entre otros). Estos estudios muestran la riqueza de información y la complementariedad de visiones que se puede obtener basándose sistemáticamente en diferentes enfoques. Indican que el aspecto de la selectividad no tiene por qué ser un detrimento y demuestran lo que se puede aprender teniendo en cuenta este aspecto y desarrollando un programa de investigación observacional que incorpore una diversidad de perspectivas.

El aspecto de la selectividad opera más allá del nivel de la perspectiva o el enfoque. La selectividad es una característica inevitable de todo instrumento, sistema representacional o programa de investigación. No es posible registrar todas las facetas de la realidad con un solo sistema o instrumento, ni en un único proyecto de investigación. La selectividad también se refleja en las decisiones que debe tomar un investigador o un planificador. Por ejemplo, los investigadores y los planificadores deben seleccionar:

a) *la cuestión a estudiar;*

b) *un lugar en el cual efectuar la observación (el campo de juegos, el aula);*



- c) un fragmento *de la realidad a observar dentro del lugar* (los juegos de los niños frente a los de las niñas; grupos de lectura; discusiones grupales; preguntas formuladas por los profesores durante las clases de lengua; la primera hora de clase; el comienzo de una lección);
- d) *un instrumento o una combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad en estudio* (sistema de categorías y registro narrativo; escala de valoración, sistema de categorías y lista de comprobación; notas de campo y grabación de vídeo; grabación magnetofónica, fotografías y notas de campo);
- e) *procedimientos para observar* (dónde colocarse, cuándo observar, cuántos observadores emplear, en qué orden utilizar determinados instrumentos);
- f) *los sujetos que se han de observar o el contexto de observación* (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de conducta, estrategia);
- g) *los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido, y h) el método de comunicar los datos y la información extraída del registro de la observación* (informe escrito, representación gráfica, protocolo grabado).

En otras palabras, la selectividad es parte del proceso global de toma de decisiones, diseño y ejecución que requiere la investigación observacional.

En lugar de controlar la selectividad, cosa que parece ser imposible, se podría adoptar la estrategia de informar, más detalladamente de lo que se hace en la mayoría de los estudios, los parámetros del estudio y la naturaleza de las decisiones tomadas. Otro modo de encarar estos aspectos es considerar la posibilidad de informar sobre las decisiones que contribuyen a la selectividad como información demográfica. Esto brindaría un panorama más claro de qué se observó, cómo, dónde, cuándo, y con qué propósito. (HERBERT y ATTRIDGE, 1975; SHAVER, 1983; véase también CORSARO, 1985, como ejemplo ilustrativo.) Con esta estrategia se podrían evitar algunos de los problemas que llevaron a que no se realizasen réplicas de los estudios sobre la enseñanza mencionados por DUNKIN y BIDDLE (1974). La información correspondiente proporcionaría la base para determinar si dos estudios observacionales fueron, de hecho, equivalentes, y si la variación observada entre distintos estudios es consecuencia de los procedimientos utilizados en ellos o de la porción de la realidad seleccionada.

Estrechamente vinculado con el aspecto de la selectividad está el hecho de que la realidad no puede aprehenderse directamente (FASSNACHT, 1982). Dado que las observaciones requieren un mecanismo de representación, y que el mecanismo contiene elementos selectivos, la representación se efectuará mediante el instrumento usado y mediante el proceso de representación. Es decir, que la representación o descripción resultante depende del instrumento utilizado para registrar la observación y del modo en que se recogieron los datos (duración de la observación, acontecimientos considerados, etcétera). Además, el proceso que rodea a la observación también suministra un

grado de mediación de la realidad (STUBBS y otros, 1979). En otras palabras, la «Verdad» nunca se puede conocer. Lo que intentan hacer el investigador y el planificador es recoger pruebas apropiadas y suficientes para asegurar que la descripción sea lo más exacta posible en función del proceso de representación aplicado.

En esta sección se han tratado brevemente varios factores que influyen en la índole de la descripción o representación de la realidad. En un nivel general se ha dicho que la descripción se relaciona tanto con el sistema para registrar las observaciones como con el propio proceso de la investigación observacional. En la exposición que sigue se considerarán más de cerca diversos aspectos del proceso de observación. El propósito de esta exposición es describir las opciones existentes y clarificar aspectos que inciden en la índole y la calidad de la investigación observacional.

### La observación como proceso contextualizado

Un factor que influye en lo que se observa es el modo en que se define lo que es un «contexto». La revisión de las investigaciones sobre la enseñanza indica que existe una diversidad de definiciones de contexto. Es decir, que el tema del contexto ha sido tratado desde una variedad de perspectivas (por ejemplo, BARR y DREEBAN, 1983; BLOOME y GREEN, 1982; BROPHY y EVERTSON, 1978; CAZDEN, 1983; COOK-GUMPERZ y GUMPERZ, 1976; ERICKSON Y SHULTZ, 1981; EVERTSON y VELDMAN, 1981; FISHMAN, 1972; GOOD, COOPER y BLAKEY, 1980; GREEN, 1983b; HAMILTON, 1983; McDERMOTT, 1976; OGBUI 1981; PHILIPS, 1972, 1982; POPKEWITZ, TABACH y ZEICHNER, 1979; SCRIBNER Y COLE, 1981; TAYLOR, 1983).

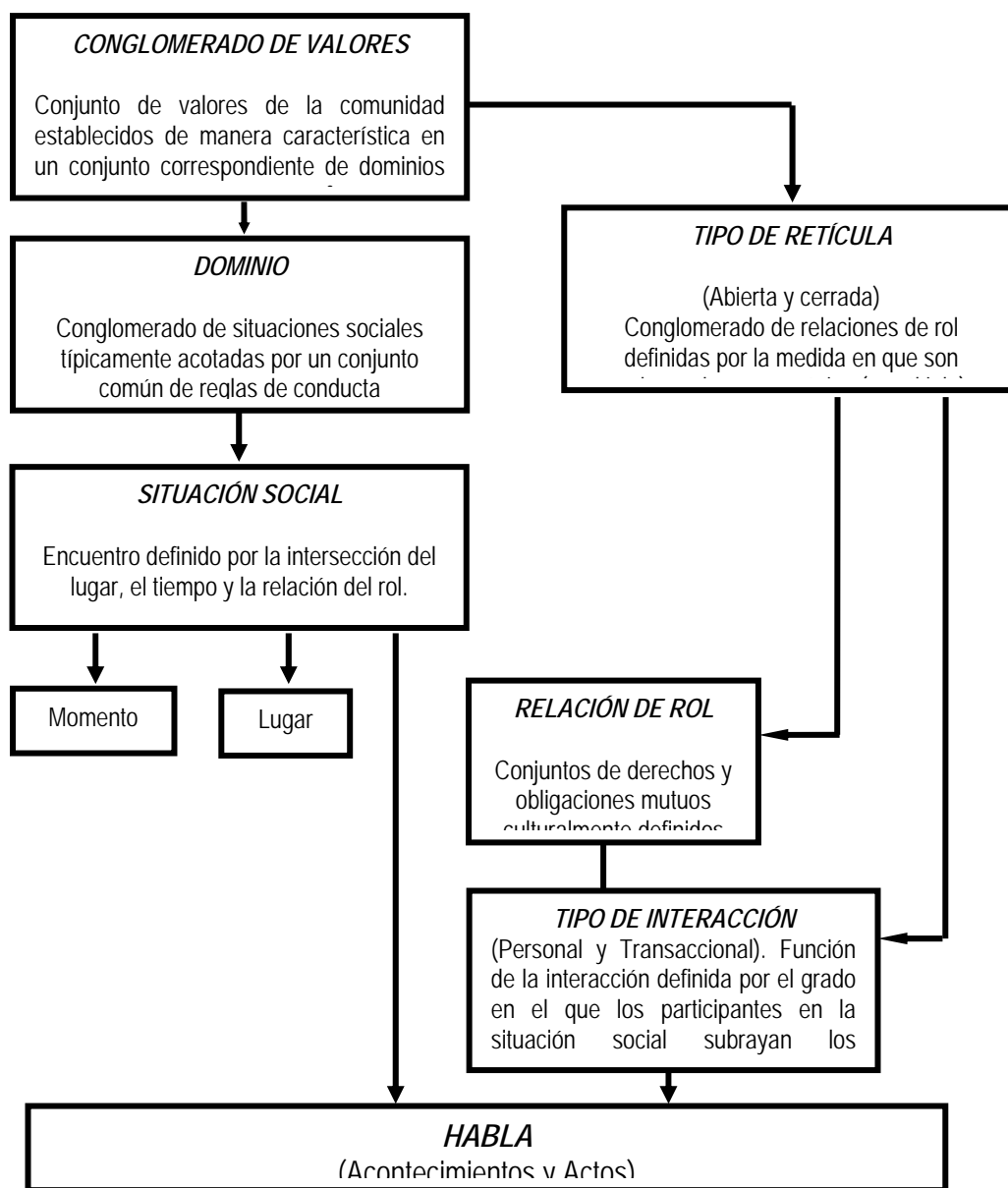
De estos trabajos se puede extraer una serie de aspectos relacionados con el modo de considerar el contexto: el contexto local inserto en niveles de contexto más amplios; el contexto; el contexto histórico del lugar; el contexto histórico del acontecimiento específico que se estudia, y el contexto del enfoque de la investigación.

La consideración de estos aspectos relativos al contexto puede:

- a) ayudar a los investigadores a comprender cómo adquieren conocimientos los individuos y los grupos a partir de las actividades y los acontecimientos diarios en medios educativos tanto formales como informales,
- b) ayudar a los investigadores a determinar los factores que constriñen o respaldan la actuación en un contexto dado, y
- c) llevar a comprender lo que hace que dos contextos sean funcionalmente equivalentes (ERICKSON y SHULTZ, 1981; FLORIO Y SHULTZ, 1979). Como se verá a continuación, la tarea consiste en ajustar la pregunta al contexto, y el instrumento al fenómeno, al contexto y a la pregunta.

*El contexto local inserto en niveles de contexto más amplios.* Hasta ahora se ha considerado sólo el acontecimiento inmediato en el lugar inmediato. Pero el contexto constituido por el lugar inmediato o local (ERICKSON, 1979) es únicamente uno de los contextos que rodean al acontecimiento observado. Si se adopta un enfoque sistémico, se puede considerar que el contexto local está inserto en contextos más amplios y es influido por éstos (BARR y DREEBAN, 1983; BLOOME y GREEN, 1982; CAREY, HARSTE Y SMITH 1981; ERICKSON Y SHULTZ 1981). El grupo de lectura está inserto en el aula; el aula está inserta en la escuela; la escuela, en el distrito; el distrito, en la comunidad, y así sucesivamente. Estos otros contextos existen simultáneamente e inciden en el contexto inmediato. Acotan, por ejemplo, el modo en que participarán las personas (véanse FISHMAN, 1976; MICHAELS, 1981; SCOLLON y SCOLLEN, 1984; TANNEN, 1979), los recursos que utilizan y los recursos de los que disponen (BARR y DREEBAN, 1983; HEAP, 1980b), y a menudo cómo utilizarán o percibirán lo que ocurre (ANDERSON, 1981; MORINE-DERSHEIMER y TENENBERG, 1981; MORINE-DERSHIMER, 1982). En otras palabras, existen vínculos entre micro y macro niveles de contexto y ellos se reflejan en la actuación, los materiales disponibles, las prácticas, y demás.

En la figura 5.2. COOPER, (1968, citado por FISHMAN, 1976) muestra los vínculos entre micro y macro constructos para un análisis sociolingüístico.



**FIGURA 5.2.** Relaciones entre algunos constructos empleados en el análisis sociolingüístico. Extraído de «How Can We Measure the Roles Which a Bilingual's Languages Play in His Everyday Behavior?», por R. Cooper. Copyright 1976 por *La linguistique*, P.U.F. París. Reproducido con autorización.

El ejemplo de Cooper también se relaciona con un punto anteriormente mencionado. WEINSTEIN (1983) señalaba la conveniencia de considerar varias perspectivas para contar con distintas descripciones o representaciones posibles, a fin de poder explorar las coincidencias y las

discrepancias en materia de perspectiva y así obtener representaciones más holísticas de los acontecimientos. Cooper sugiere que se deben considerar los micro y macro factores y los vínculos entre ellos, y que dicha consideración puede requerir toda una gama de métodos y de procedimientos analíticos. (Para otros comentarios sobre micro y macro aspectos en la educación, véanse BLOOME y GREEN, 1982; HAMILTON, 1983; OGBU 1981.)

Esta breve exposición pone de relieve la necesidad de considerar múltiples niveles de contexto, así como el nivel de contexto utilizado en un estudio observacional específico. Además, sugiere la necesidad de tener en cuenta aspectos relevantes de otros contextos que inciden en el contexto específico que se estudia. La consideración de los aspectos relativos al contexto es un componente importante de la tarea de extraer conclusiones sobre los procesos y su generalización.

*El contexto histórico del lugar.* Otro tipo de contexto en que se enmarcan los entornos locales es el contexto histórico del lugar. Las escuelas, por ejemplo, tienen historias, y un modo de considerar esta historia consiste en verla como una serie de expectativas, tradiciones, redes y líneas de comunicación (HYMES, 1981; LITTLE, 1981, 1982). El contexto histórico del lugar no es directamente observable. Sin embargo, para responder a la pregunta de por qué un acontecimiento o estructura ocurrió donde lo hizo y cuando lo hizo, el investigador puede tener que explorar el contexto histórico. Por ejemplo, la práctica o las políticas pasadas pueden determinar el motivo por el que la clase de lectura, y no la de matemáticas, tiene lugar de 9:00 a 10:00 de la mañana en todas las aulas de una escuela dada. La decisión puede estar basada en la práctica pasada, porque las cosas siempre fueron así. Para establecer una generalización respecto de la distribución del horario en una escuela en particular, o acerca del significado de un acontecimiento, se debe considerar la historia del fenómeno observado.

*El contexto histórico del acontecimiento.* Algunos trabajos recientes sobre los procesos en el aula han mostrado que los acontecimientos que ocurren en las aulas tienen historias (Véanse CAZDEN, 1976; COCHRANSMITH, 1984; EMMER, EVERTSON y ANDERSON, 1980; ERICKSON y SHULTZ, 1981; EVERTSON y EMMER, 1982; MEHAN, 1979a; SMITH y GEOFFREY, 1968; WALLAT y GREEN, 1979; 1982). Estos trabajos se centran en el modo en que los procesos (por ejemplo, las normas sociales, o la gestión de actividades) se desarrollan a través del tiempo. Muestran que las primeras semanas de clase son períodos críticos en cuanto al establecimiento de rutinas, expectativas, estructuras en el aula y demás. Si lo que se pregunta es: ¿qué es la lectura?, ¿cómo se produce la clase de matemáticas?, ¿cuáles son las prácticas grupales?, ¿cuál es la índole de la transmisión, la organización y el desarrollo del curriculum?, u otras preguntas similares acerca de los procesos y las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje, entonces se debe considerar el desarrollo de estos procesos a través del tiempo y se deben captar los comienzos de los procesos (acontecimientos).

Es importante considerar el contexto histórico de los acontecimientos locales, dado que se ha constatado que algunos procesos (acontecimientos, prácticas) se mantienen estables a través del tiempo, mientras que otros varían (EDER, 1982; EVERTSON Y VELDMAN 1981; GOOD y otros, 1980; WALLAT y GREEN, 1982). Es decir, los alumnos pueden estar respondiendo a una serie de reglas, expectativas o procedimientos que se establecieron previamente al día de la observación.

Algunas de estas conductas de los alumnos podrían ser estables a través del tiempo, por lo que el observador que las registre obtendrá una serie de conductas representativas. Otras de las conductas observadas pueden ser específicas de la situación, el contenido o el tiempo. Si el investigador no sabe qué conductas eran estables y representativas del acontecimiento en estudio, y cuáles eran idiosincrásicas del día y el momento específicos, se verá limitado en cuanto a lo que puede generalizar acerca de este enseñante, este alumno o esta aula.

Estos trabajos sugieren que se debe considerar con mucho cuidado la concordancia entre la toma de muestras y la cuestión en estudio, y que la conducta manifestada en cada contenido o acontecimiento dentro de un contexto puede estar relacionada con experiencias previas en acontecimientos similares. Las preguntas que se deben considerar incluyen las siguientes: ¿Qué vínculos hay entre los contextos? ¿Qué conductas son estables a través del tiempo, y por lo tanto representativas, de las expectativas (procedimientos, prácticas) de los alumnos y cuáles varían? ¿Cuándo se debe efectuar la selección y en qué puntos para saber que las observaciones son representativas? En otras palabras, la problemática del contexto se relaciona con la cuestión de la selección y la representatividad de los datos y los descubrimientos.

Enfoques exclusivos \_\_\_\_\_ Enfoques inclusivos

FIGURA 5.3. *Enfoques inclusivos y exclusivos del contexto.*

*El contexto según lo determina el enfoque de la investigación.* Veremos un último aspecto del contexto: el relacionado con el enfoque de la investigación. De acuerdo con diferentes enfoques, se pueden considerar distintos volúmenes y niveles de contexto, y las decisiones al respecto pueden estar relacionadas con la teoría aplicada, con las convicciones del investigador y con los instrumentos empleados, así como con las preguntas formuladas. Un modo de entender este aspecto consiste en figurarse un continuo. En un extremo del continuo, los factores del contexto son controlados o minimizados. En el otro extremo, los contextos no son controlados y en la recopilación de datos se incluyen tantos aspectos del contexto como puedan obtenerse. En la figura 5.3 se brinda una representación gráfica de este continuo. Los enfoques que se sitúan hacia el extremo de los exclusivos tienden a simplificar lo que se recoge como dato, a reducir el «ruido» en el sistema, de este modo se consideran tipos específicos de fenómenos o conductas (por ejemplo, interrogatorios, interacciones docente-alumno). Los investigadores que aplican enfoques situados en este extremo del continuo (como sistemas categoriales, listas de comprobación, escalas de valoración) tienden a ocuparse en discernir leyes conductuales o información normativa. Buscan estudiar un gran número de aulas mediante una estrategia eficaz y fidedigna. Por lo general, lo que se observa está predeterminado; las reglas para la observación se estandarizan a fin de permitir la concordancia entre distintos observadores. En este extremo del continuo, muchos de los indicios que resultan redundantes para las interpretaciones (SNOW, 1974) son reducidos o eliminados en el instrumento de medición. La selectividad, en este extremo, es deliberada. Es decir, el investigador toma decisiones deliberadas acerca de la unidad utilizada en el sistema de observación (por ejemplo, las listas de comprobación o los sistemas de categorías tienen un número limitado de elementos a observar y registrar). Sólo se observan y se registran los elementos incluidos en el instrumento. Si bien los instrumentos pueden ser modificados más adelante, como resultado de lo que el

investigador aprende acerca del contexto no se agrega ninguna nueva unidad durante el período de observación.

A medida que el investigador se desplaza hacia el otro extremo del continuo, va considerando segmentos cada vez más amplios del contexto y mayores números de variables contextuales. En el extremo de los enfoques inclusivos no se hace ningún intento deliberado de excluir ningún aspecto del contexto. Por el contrario, los investigadores procuran abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidianas. Muchas veces tratan de tener en cuenta múltiples niveles de contexto. Las decisiones respecto de qué cosas observar y registrar, cuando se examina una porción inferior al total del lugar (por ejemplo: un grupo, una cultura, un acontecimiento a través del año, etcétera), son decisiones basadas en principios (HEATH, 1982). Estas decisiones acotan no sólo qué fragmento del contexto se tendrá en cuenta, sino también qué habrá de considerarse dentro del contexto (véanse ERICKSON Y WILSON, 1982; GREEN, 1983b; HEATH, 1982).

El registro, en el extremo inclusivo del continuo, normalmente consta de uno o más instrumentos, incluyendo grabaciones magnetofónicas y audiovisuales, filmaciones, fotos fijas y registros narrativos (ERICKSON Y WILSON, 1982). En los enfoques ubicados en este extremo, los registros se apoyan más en los avances tecnológicos que posibilitan grabar y congelar segmentos de la vida y los acontecimientos cotidianos. En el extremo exclusivo, en cambio, los registros tienden a reducir las descripciones a las categorías de conducta registradas durante el período de observación (registro en directo). Por consiguiente, la selectividad, en el extremo inclusivo del continuo, es menos restrictiva. La codificación o representación, en este extremo, se efectúa retrospectivamente; el grado de distancia respecto del dato «vivo» es menor en el extremo inclusivo. Por último, las reglas para la recolección de datos son adaptables (CORSARO, 1985; ERICKSON, 1977; HEATH, 1982; SPINDLER, 1982; SPRADLEY, 1980). Se toman decisiones basadas en principios dentro del período de observación y durante el proyecto, según las necesidades identificadas en el transcurso del mismo. Existe una serie de reglas que rigen la observación. Se seleccionan, y se utilizan para responder preguntas, nuevas técnicas o combinaciones de técnicas. Aunque sistemático, el proceso observacional en este extremo es más amplio y más flexible que en el extremo exclusivo del continuo.

Si bien en el pasado los enfoques de los dos extremos del continuo han tendido a ser mutuamente excluyentes, no hay ninguna razón teórica por la que no se los pueda aplicar en forma conjunta. Por ejemplo, a partir de las investigaciones correspondientes al extremo inclusivo se pueden identificar variables, pautas de conducta y acontecimientos que suceden de forma natural. El investigador podría entonces construir un sistema de categorías o una lista de comprobación para centrar la observación en ciertos aspectos específicos dentro del contexto. La información obtenida con el instrumento exclusivo podría luego ser examinada en el extremo más inclusivo. Este procedimiento permitiría al investigador cambiar de «lente» y desplazarse a través y dentro de distintos niveles de contexto.

Para continuar con la noción del lente, digamos que una analogía para los aspectos del contexto mencionados es la del microscopio (GREEN, 1983 b). A su máxima potencia, el lente del microscopio enfoca los detalles sobre el portaobjetos y el entorno general se oscurece. A medida

que se disminuye la potencia, se abarca una porción cada vez mayor del entorno o contexto general. A una potencia mínima, los detalles se oscurecen y el entorno queda en el foco. Las diferentes potencias le permiten al investigador explicar distintos aspectos del fenómeno y pasar de una potencia a otra. Este procedimiento posibilita la exploración del fenómeno observado bajo distintos niveles de enfoque. En el continuo, entonces, el extremo exclusivo se puede considerar como la máxima potencia. Allí las conductas se descontextualizan y se enfoca la ocurrencia de conductas específicas. El entorno de estas conductas por lo general se pasa por alto, salvo para obtener información demográfica. A medida que el investigador se desplaza hacia el extremo inclusivo, va considerando una parte cada vez mayor del entorno o contexto. Los estudios seleccionados para ser analizados en la sección de este capítulo referida a la observación como indagación ilustran diversos aspectos del continuo y del modo en que los investigadores pueden desplazarse de un extremo al otro del mismo.

Esta exposición sobre el contexto pretende ser ilustrativo, más que exhaustiva. El tema merece ser tratado en mayor detalle, no sólo en lo que respecta a los aspectos del contexto y la selectividad, sino también a los niveles de contexto y su relación con los procedimientos de análisis y el tratamiento estadístico (Véanse BURSTEIN, 1980; MARTIN, VELDMAN y ANDERSON, 1980; SNOW 1974 y otros capítulos de esta obra). Otros aspectos del contexto considerados en investigaciones recientes que incluyen: contextos interpersonal frente a intrapersonal (véanse BLOOME y GREEN, 1984; CAZDEN, 1983; HEAP, 1980b); la interrelación de los niveles de contexto de la escolaridad (BARR, en imprenta; BARR y DREEBAN, 1983), y funciones del lenguaje utilizadas como contexto para la instrucción (véanse COLLINS, 1983, en imprenta; MARSHALL y GREEN, 1978; MEHAN, 1979a; PINNELL, 1977).

Considerando los distintos tipos y niveles de contexto, las futuras investigaciones podrían encarar más sistemáticamente las cuestiones relativas a la coincidencia y la discrepancia entre la actuación en distintos contextos, los factores que influyen sobre la actuación en un sitio dado y a las diferentes perspectivas y niveles de descripción de un fenómeno. SNOW (1974), basándose en el trabajo de BRUNSWIK (1956), expone los aspectos en cuestión:

Brunswik parece haber pensado que los seres humanos inteligentes son procesadores activos, flexibles y adaptables de la información disponible en un medio probabilístico y parcialmente redundante. Por encima de todo, entonces, el experimentador debe adaptar su metodología de investigación para que se ajuste a esta forma de fenómeno, en lugar de tratar de forzar al fenómeno a que se adapte al experimentador.

Más adelante, SNOW expresa: Brunswik diría que debemos continuar empleando el diseño sistemático para las cosas en que éste es útil. Pero observaría que hasta ahora no hemos sabido adaptar esa metodología para que se ajuste al funcionamiento adaptable y probabilístico de la conducta humana ni para obtener descripciones molares de esa conducta en situaciones naturales multidimensionales

Parafraseando este comentario para el caso de la investigación observacional, podemos decir que el objetivo del investigador es congelar las actividades cotidianas, así como las actividades experimentales, para poder examinarlas sistemáticamente. A tal efecto, el investigador selecciona un



instrumento para obtener una representación de la realidad. El punto crucial es seleccionar un instrumento que se ajuste al fenómeno en estudio y al nivel de contexto apropiado. En otras palabras, un investigador debe elegir, construir o adaptar un instrumento, un método, un proceso y un programa de observación que sean apropiados a la pregunta formulada, al contexto que rodea al fenómeno y a la naturaleza de ese fenómeno. En este caso, la tarea consiste en usar una herramienta que permita registrar y almacenar los procesos activos, flexibles y adaptables que tienen lugar en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y considerar los indicios de la contextualización (COOK-GUMPERZ y GUMPERZ, 1976; CORSARO, 1985) que forman la base de inferencia tanto para los participantes en la situación como para el investigador (por ejemplo, los rasgos verbales, no verbales y paralingüísticos del lenguaje). Esta información pasa entonces a constituir la base para la construcción de datos, para la reconstrucción del acontecimiento y para el análisis de los datos.

CANO Medrano, Martha Olivia. Maestría en Educación. Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua, Chih. Semestre 1997-1998

## APUNTES SISTEMATIZADOS DEL CURSO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. (DIARIO DE CAMPO)



### ¿Qué es?

Es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra *diario*, que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina *de campo* (Boris Gerson s/f).

### ¿Para qué?

Es útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar, mediante registros que ayudan a valorar las prácticas. Registrar, "no es solamente anotar el acontecer de la sesión, el avance de los trabajos, sino que deber ser, también -por parte del registrador- encontrar la escritura precisa que refleje lo que nuestras voces dicen en su tono; lo que nuestros cuerpos dictan con su puro sentir" (Salvador Encarnación;1996).

## ¿Que proporciona un diario de campo?

- ✓ Un *mecanismo* que lleva a explorar las prácticas (propias y ajenas)
- ✓ Un *componente* en un repertorio de práctica de evaluación
- ✓ Una *estrategia* para descubrirse a uno mismo como escritor y como persona que comprende el proceso de la escritura
- ✓ Un *modelo* para otros escritores en formación
- ✓ Un *medio* que desarrolla la confianza en la palabra escrita como guía para la acción y para proporcionar oportunidades de reflexión sobre esta acción y nuevos planes de acción consecutivos.
- ✓ Un *vehículo* para facilitar una relación de apoyo, pero crítica, entre los participantes en los programas.

## Principios

- ◆ Considerar a los participantes.
- ◆ Que el formato sea generalizado.
- ◆ Que haya algunos momentos especiales reservados regularmente en los horarios para escribir de modo ininterrumpido, sostenido, silencioso.
- ◆ Que todo lo que se escriba se comparta con los otros participantes.
- ◆ Considerar la subjetividad como herramienta.



## ¿Cómo observar para registrar?

De acuerdo al objetivo:

- ♣ Con categorías predefinidas.
- ♣ Con grandes preguntas de aspectos generales que me permiten observar todo sin olvidar eso que me interesa principalmente.

## ¿Cómo empezar?

- ☞ Contextualizando la situación.
- ☞ De lo general a lo concreto.
- ☞ Registrando todo...todo lo que mi aparato conceptual me permita.
- ☞ El registro se puede llevar principalmente de dos formas: en *estilo directo*: se anotan los diálogos y las expresiones tal y como son expresadas; y en *estilo indirecto*: se va explicando en forma de narración lo que se observa.



## ¿Qué registrar?

Actores	Sujetos que se van a observar; lo que dicen, pero también sus gestos y sus actitudes (emociones y sentimientos manifestados, según el observador). Ideas y concepciones más frecuentes.
Actos	Tipos de comportamiento instruccionales. Qué hacen: organizan, dirigen, enseñan, explican, observan, etc. conductas normativas y afectivas. Implicación y grado de participación en las actividades.
Actividades	Tipos de actividades, secuencias, materiales. Reparten, comentan, revisan, etc.
Interacciones	La forma en que se relacionan, el ambiente que se crea. Los acontecimientos más significativos de la dinámica psicosocial.
Organización del espacio, mobiliario, materiales y tiempo	Tipo de espacio, disposición del mobiliario y los materiales: acceso, posibilidad, límites. Cortes en el tiempo, con horas de inicio y término, de actividades o acontecimientos relevantes

### ¿Y dónde está el observador?

- Debe estar presente en el registro. Hacer apreciaciones personales iniciales de lo observado. Registrar cómo se siente, durante el desarrollo del trabajo.

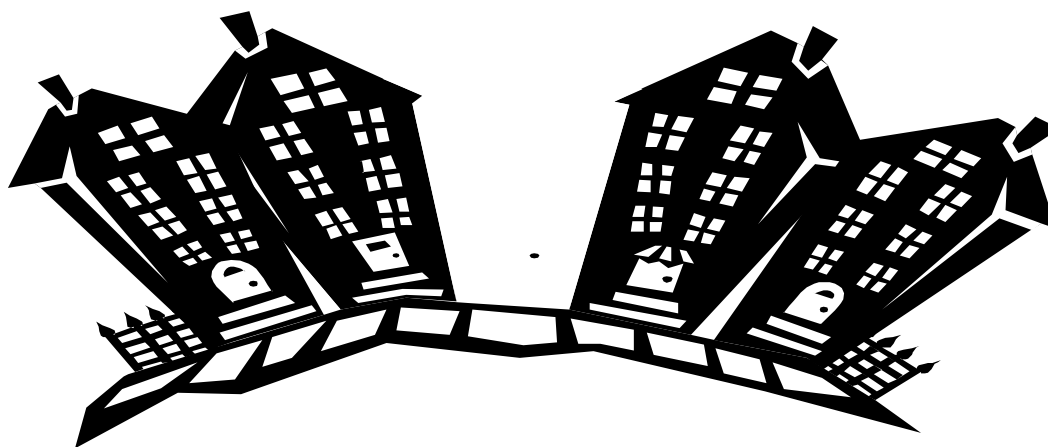
### ¿Qué hacer con el diario de campo?

- ✓ Releer la notas para complementarlas
- ✓ Realizar interpretaciones de lo registrado.
- ✓ Hacer ajustes para que tenga una organización y sea posible hacer un análisis más organizado y una lectura más fluida del material.

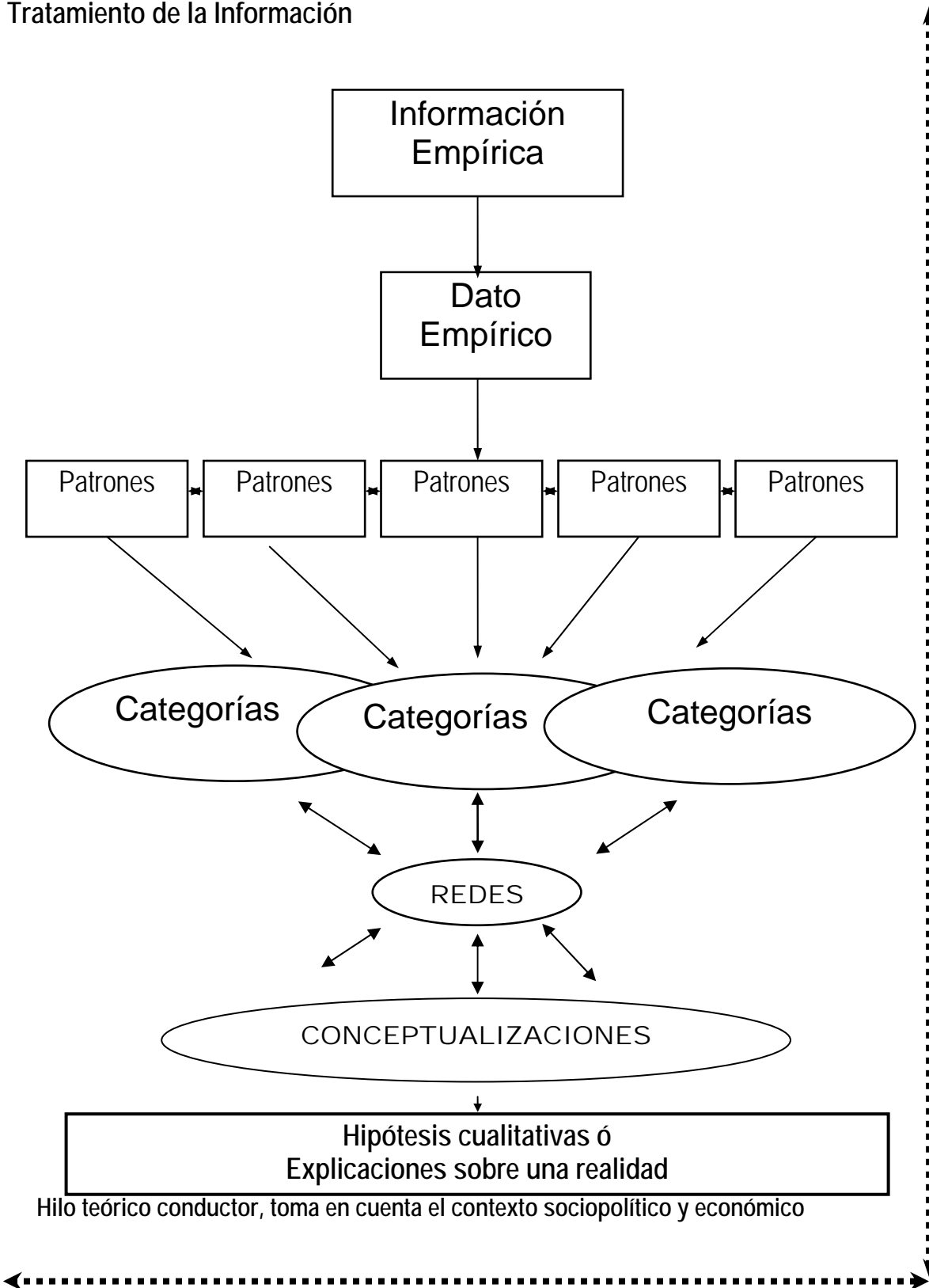
### ¿Cómo interpretar?

Hay varias formas:

- Desde los significados sociales
- Desde las condiciones materiales y políticas
- Desde el contexto, para darle un sentido histórico cotidiano



Tratamiento de la Información



# Reflexiones

1. Esto es necesario, no sólo para que haya una correlación entre nuestra teoría y nuestra práctica, sino también porque nos capacita para entrar en el proceso como copartícipes.
2. Debemos utilizar el proceso para crear un diálogo, no para imponer nuestras perspectivas. En este proceso debemos reconocer explícitamente que somos compañeros de aprendizaje.
3. Debemos admitir que el modo en que utilizamos el lenguaje afecta nuestra capacidad para crear un diálogo.



## FUENTES CONSULTADAS

Boris Gerson. Observación participante y diario de campo.  
Mecanograma s/f.

Encarnación, Salvador. El diario de campo, el diario personal. En revista *Siglo XXI*.

*Perspectivas de la educación desde América Latina*. Año 2, Vol. 1 no. 5 septiembre-diciembre 1996.

Franco, Rosales Concepción. Notas de clase del curso: Metodología de la Investigación, 1997.

UPN. Antología. "El maestro y su práctica docente". Licenciatura en Educación, Plan 1994, pp. 40-57

SEP. Proyecto Escolar. Biblioteca Circulante. 1997, p. 80

TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica. 1987 de todas las ediciones en castellano. pp. 100-132

## Capítulo 4

### LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Los capítulos precedentes describieron la metodología de la observación participante: la investigación de campo en un escenario natural. Este capítulo trata sobre la entrevista cualitativa en profundidad, una investigación relacionada con la anterior, pero en muchos sentidos diferente. Después de un examen de los tipos de entrevistas y de las potencialidades y limitaciones de este método, consideraremos estrategias y tácticas específicas de la entrevista cualitativa.<sup>1</sup>

#### TIPOS DE ENTREVISTAS

Tal como lo señalan Benney y Hughes (1970), la entrevista es "la herramienta de excavar" favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales.

Cuando oyen la palabra "entrevista", la mayor parte de las personas piensan en un instrumento de investigación estructurado como las encuestas de actitud o de opinión y los cuestionarios. Estas entrevistas son típicamente "administradas" a un grupo grande de "sujetos" (Benney y Hughes, 1956). Puede que se le pida a los encuestados que ubiquen sus sentimientos a lo largo de una escala, que seleccionen las respuestas más apropiadas a un conjunto preseleccionado de preguntas, o incluso que respondan a preguntas abiertas con sus propias palabras. Aunque estos enfoques investigativos difieren en muchos aspectos, todos adoptan una forma estandarizada: el investigador tiene las preguntas y el sujeto de la investigación tiene las respuestas. De hecho, en las entrevistas más estructuradas a todas las personas se les formulan las preguntas en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas.

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión "entrevistas en profundidad" para referirnos a este método de investigación cualitativo. *Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas,*

---

<sup>1</sup> También remitimos al lector a los capítulos sobre la observación participante, puesto que muchos de los puntos considerados en tales capítulos, como los que tienen que ver con el establecimiento de rapport, se aplican a las entrevistas en profundidad.



*experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.* Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

En tanto método de investigación cualitativo, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador "avanza lentamente" al principio. Trata de establecer *rapport* con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

La diferencia primordial entre la observación participante y las entrevistas en profundidad reside en los escenarios y situaciones en los cuales tiene lugar la investigación. Mientras que los observadores participantes llevan a cabo sus estudios en situaciones de campo "naturales", los entrevistadores realizan los suyos en situaciones específicamente preparadas. El observador participante obtiene una experiencia directa del mundo social. El entrevistador reposa exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros.<sup>2</sup> Los problemas que esto le crea son examinados en la sección siguiente.

Pueden diferenciarse tres tipos de entrevistas en profundidad, estrechamente relacionados entre sí. El primero es la *historia de vida* o autobiografía *sociológica*.<sup>3</sup> En la historia de vida, el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común. E. W. Burgess (en Shaw, 1966, pág. 4) explica la importancia de las historias de vida:

En la historia de vida se revela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideales.

Lo que diferencia la historia de vida de las autobiografías populares es el hecho de que el investigador solicita activamente el relato de las experiencias y los modos de ver de la persona, y construye la historia de vida como producto final. Howard Becker (1966, pág. vi) describe el rol del investigador en las historias de vida sociológicas:

El sociólogo que recoge una historia de vida da pasos para asegurar que ella cubra todo lo que queremos saber; que ningún factor o acontecimiento importante sea descuidado, que lo que pretende ser fáctico concuerde con las pruebas de que se dispone y que las interpretaciones del sujeto sean aportadas honestamente. El sociólogo mantiene al sujeto orientado hacia las cuestiones en las que está interesada la sociología, haciéndole preguntas sobre acontecimientos que necesitan desarrollo; trata de hacer que la historia narrada tenga que ver con materias que son objeto de registro oficial y con material

---

<sup>2</sup> Se puede estudiar el modo en que las personas actúan en las situaciones de entrevista. Estrictamente hablando, más que investigación mediante entrevistas, ésta sería observación participante.

<sup>3</sup> Muchas de las historias de vida clásicas preparadas por la Escuela de Chicago de sociología, se basaban en realidad en documentos escritos solicitados por los investigadores, más que en entrevistas en profundidad. Examinaremos el punto en este mismo capítulo. Asimismo, en la Escuela de Chicago la frase "documentos personales" se utilizaba por igual para designar materiales escritos y relatos basados en entrevistas en profundidad.

proporcionado por otras personas que conocen al individuo, el acontecimiento o el lugar que nos es descrito. Hace que el juego sea honesto con nosotros.

La historia de vida tiene una larga tradición en las ciencias sociales y figuró de modo prominente en el trabajo de la Escuela de Chicago durante las décadas de 1920, 1930 y 1940 (Shaw, 1931, 1966; Shaw y otros, 1938; Sutherland, 1937; véase también Angell, 1945, y Frazier, 1978). Gran parte de las consideraciones de este capítulo se basan en las historias de vida de un "transexual" (Bogdan, 1974) y de dos "retardados mentales" (Bogdan y Taylor, 1982).

El segundo tipo de entrevistas en profundidad se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. En tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben. Entre los ejemplos de este tipo de entrevista se cuentan el estudio de Erikson (1976) sobre la reacción de una ciudad de Virginia Occidental ante un desastre natural, y el estudio de Domhoff (1975) sobre las *élites* de poder. La investigación de Erikson no podría haberse realizado de otro modo a menos que el autor se encontrara accidentalmente en el lugar de un desastre natural, algo improbable por cierto, mientras que podemos suponer que Domhoff no habría podido lograr el acceso a los lugares íntimos frecuentados por los poderosos.

El tipo final de entrevistas cualitativas tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante. Por ejemplo, probablemente se podrían realizar varias entrevistas en profundidad con 20 maestros empleando la misma cantidad de tiempo que tomaría un estudio de observación participante en un aula única. El estudio de Rubin (1976) sobre familias obreras, basado en 100 entrevistas detalladas con esposas y esposos, es un buen ejemplo de este tipo de investigación.

Aunque los investigadores optan por uno u otro de los tipos de entrevistas en profundidad con diferentes propósitos, las técnicas básicas son análogas en los tres tipos. En todos los casos los investigadores establecen *rapport* con los informantes a través de repetidos contactos a lo largo de cierto tiempo, y desarrollan una comprensión detallada de sus experiencias y perspectivas. Este capítulo describe enfoques y estrategias para las entrevistas en profundidad, tal como las definimos aquí. No obstante, mucho de lo que se dice en las páginas siguientes se puede aplicar a todas las entrevistas con independencia del enfoque.

#### OPTANDO POR ENTREVISTAR

Todo enfoque investigativo tiene sus puntos fuertes y sus desventajas. Nosotros tendemos a concordar con Becker y Geer (1957) en cuanto a que de la observación participante surge un patrón para medir los datos recogidos mediante cualquier otro método. Es decir que ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos.

Pero la observación participante no es práctica ni siquiera posible en todos los casos. El observador no puede retroceder en el tiempo para estudiar hechos del pasado, o forzar su entrada en todos los escenarios y situaciones privadas. Los estudios de Erikson (1976) y Domhoff (1975) ilustran este punto. Además, la observación participante exige una cantidad de tiempo y esfuerzo que no siempre se ve recompensada por la comprensión adicional que se obtendría en comparación con otros métodos. Nuestras historias de vida de personas rotuladas como retardados mentales constituyen un ejemplo útil. Aunque se podría asumir la posición de que el mejor modo de realizar historias de vida consiste en seguir a los sujetos durante toda su vida, sería una necedad proponer este método como alternativa a las entrevistas en profundidad.

Así, ningún método es igualmente adecuado para todos los propósitos. La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador. Las entrevistas en profundidad parecen especialmente adecuadas en las situaciones siguientes.

*Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.* Aunque en la investigación cualitativa los intereses de la investigación son necesariamente amplios y abiertos, la claridad y especificidad de lo que se está interesado en estudiar varía según los investigadores. Por ejemplo, un investigador puede estar interesado en términos generales en escuelas y maestros, mientras que otro puede interesarse en el modo en que los maestros ingresan en la profesión. Las experiencias directas anteriores y la lectura de otros estudios cualitativos puede ayudar a ceñir los intereses de la investigación. A esto se debe que las entrevistas en profundidad vayan de la mano con la observación participante.

*Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo.* Tal como lo observamos previamente, se recurre a las entrevistas en profundidad cuando se desean estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario o de personas.

*El investigador tiene limitaciones de tiempo.* Los observadores participantes a veces "pedalean en el aire" durante semanas, incluso meses, al comienzo de la investigación. Lleva tiempo ubicar los escenarios, negociar el acceso, concertar visitas y llegar a conocer informantes. Aunque los entrevistadores pueden enfrentar problemas análogos, los estudios basados en entrevistas por lo general pueden completarse en un lapso más breve que la observación participante. Mientras que el observador participante puede perder tiempo esperando que alguien diga o haga algo, por lo general el entrevistador recoge invariablemente datos durante los períodos que pasa con los informantes. La presión por obtener resultados en los estudios subsidiados o por escribir disertaciones puede limitar severamente la cantidad de tiempo que el investigador puede dedicar a un estudio. Con las entrevistas se logra el empleo más eficiente del tiempo limitado del investigador. Innecesario es decir que esto no justifica la investigación superficial o falsa.

*La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas.* En la investigación cualitativa, un "grupo de uno" puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más). Sin embargo, hay casos en que el investigador quiere sacrificar la profundidad de la comprensión que se obtiene enfocando intensivamente un escenario o una persona únicos, en beneficio de la amplitud y de la posibilidad de generalizar que se logra estudiando toda una gama de lugares y personas. Por ejemplo, la inducción analítica es un método para construir teorías a partir de datos cualitativos que requiere un considerable número de casos (Robinson, 1951; Turner, 1953).

Mediante la inducción analítica Lindesmith (1968) desarrolló una teoría sobre la adicción al opio basada en entrevistas con un gran número de consumidores de opio.

*El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva.* Nos estamos refiriendo aquí a historias de vida basadas en entrevistas en profundidad. Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias (Shaw, 1931). Las historias de vida representan una tica fuente de comprensión en y por sí mismas. Tal como lo señala Becker (1966), proporcionan una piedra de toque con la cual podemos evaluar las teorías sobre la vida social. En nuestra propia investigación con retardados mentales, las historias de vida pusieron a prueba mitos y concepciones erróneas. sobre el retardo mental.

Es también importante señalar las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre, cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen (Deutscher, 1973). Benney y Hughes (1970, pág. 137) describen este problema perfectamente bien:

Toda conversación posee su propio equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones: sólo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expositivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica.

Análogamente, Beeker y Geer (1957) observan que la gente ve el mundo a través de lentes distorsionadoras y que el entrevistador no debe aceptar sin sentido crítico la validez fáctica de las descripciones de acontecimientos por parte de los informantes.

En segundo término, las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Puesto que la entrevista es un tipo de situación, no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que esa persona cree o dice en otras situaciones. Irwin Deutscher (1973) ha escrito y compilado un libro estupendo que trata directamente sobre la diferencia entre las palabras y los hechos de la gente. Deutscher critica en especial las investigaciones sobre actitudes y sobre la opinión pública en las cuales se supone que las personas llevan en su cabeza actitudes que determinarán lo que haga en cualquier situación determinada.

Deutscher reimprime y dedica bastante espacio a examinar un estudio de Richard LaPiere (1934-1935). A principios de la década de 1930, LaPiere acompañó a una pareja china a hoteles, campamentos de casas rodantes, pensiones para turistas y restaurantes a través de los Estados Unidos. Entre 251 establecimientos, sólo uno se rehusó a albergarlos. Seis meses más tarde, LaPiere envió un cuestionario a cada uno de esos establecimientos preguntando si aceptarían como huéspedes a personas de raza china. De los 128 establecimientos que contestaron, sólo uno respondió que aceptaría a chinos. Como Deutscher concienzudamente explica, la artificialidad del cuestionario y la entrevista ceñidamente controlada produce respuestas "irreales".

En tercer lugar, puesto que los entrevistadores, en tanto tales, no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados. En su comparación de la observación participante con las entrevistas, Becker y Geer (1957) enumeran una lista de defectos de las entrevistas que se relacionan con aquella idea general: es probable que los entrevistadores comprendan mal el lenguaje de los informantes, puesto que no tienen la oportunidad de estudiarlo en su uso común; los informantes no quieren o no pueden expresar muchas cosas importantes y sólo observándolos en sus vidas diarias es posible adquirir conocimientos sobre tales cosas; los entrevistadores deben plantearse supuestos sobre cosas que podrían haber sido observadas, y algunos de esos supuestos serán incorrectos.

A pesar de estas limitaciones, pocos investigadores (si es que hay alguno) propugnarán el abandono de las entrevistas como enfoque básico para estudiar la vida social. Becker y Geer (1957, pág. 32) sostienen que los entrevistadores pueden beneficiarse con la conciencia de esas limitaciones y "quizás mejoren sus marcas tomándolas en cuenta".

Precisamente a causa de esas desventajas subrayamos la importancia de las entrevistas *en profundidad*, que permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente. Según nuestro propio punto de vista, mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados, y de actividades presentes, y casi nunca predicen con exactitud la manera en que un informante actuará en una situación nueva.

#### LA SELECCION DE INFORMANTES

Como la observación participante, las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales.

Es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. Algunos investigadores tratan de entrevistar al mayor número posible de personas familiarizadas con un tema o acontecimiento. En un estudio sobre un sindicato de maestros de la ciudad de Nueva York, Cole (1976) realizó entrevistas en profundidad con 25 líderes sindicales, es decir con casi todos los líderes de la ciudad.

La estrategia del muestreo teórico puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar (Glaser y Strauss, 1967). En el muestreo teórico el número de "casos" estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada "caso" para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva.

Existe un cierto número de maneras de encontrar informantes. Tal como se vio en el capítulo sobre el trabajo de campo previo en la observación participante, el modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica de la "bola de nieve": conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros. En el inicio se pueden ubicar informantes potenciales a través de las mismas fuentes de las que se sirven los observadores participantes para lograr acceso a escenarios privados: la averiguación con amigos, parientes y contactos personales; el compromiso activo con, la comunidad de personas que se quieren estudiar; la aproximación a organizaciones y organismos; la publicidad. En la investigación sobre familias con niños pequeños en la que trabajó uno de los autores de este libro, se emplearon una variedad de técnicas para ubicar a las familias, entre ellas la revisión de registros de nacimientos, la toma de contacto con centros de cuidado diurno de niños, centros vecinales y preescolares, iglesias y clubes sociales, la entrega de volantes en los comercios locales y (en algunos vecindarios) la realización de una encuesta puerta a puerta (los investigadores tenían tarjetas identificatorias que estipulaban su participación en un proyecto de investigación universitario).

Las historias de vida se redactan sobre la base de entrevistas en profundidad con una persona o con una pequeña cantidad de personas. Aunque todos tienen una buena historia para contar (la propia), las historias de algunos son mejores que las de otros, y algunos individuos son mejores compañeros de investigación a los fines de la construcción de la historia de vida. Obviamente, es esencial que la persona de que se trata tenga tiempo para dedicar a las entrevistas. Otra consideración importante se refiere a la buena voluntad y capacidad del individuo para hablar sobre sus experiencias y expresar sus sentimientos. Sencillamente, las personas no tienen la misma capacidad para proporcionar relatos detallados de aquello por lo que han pasado y de sus sentimientos al respecto. Por lo general parecería asimismo que los extraños son mejores informantes que los amigos, parientes, clientes y otras personas con las cuales el investigador tiene una relación anterior (Spradley, 1979).

Al construir historias de vida el investigador busca a un tipo particular de persona que ha pasado por ciertas experiencias. Por ejemplo, se han escrito historias de vida sobre las experiencias de delincuentes juveniles (Shaw, 1931, 1966; Shaw y otros, 1938), de un negociador profesional de efectos robados (Klockars, 1974), de un transexual (Bogdan, 1974) y de un ladrón profesional (Sutherland, 1937). Aunque estemos interesados en estudiar a cierto tipo de persona, tengamos presente que las experiencias pasadas de la gente pueden no haber generado un efecto importante sobre sus vidas y perspectivas presentes. Lo que a nosotros nos parece significativo puede no serlo para un informante potencial. Prácticamente todos los jóvenes participan en actividades que alguien podría calificar como delitos juveniles. Pero para la mayoría de los jóvenes la participación en tales actividades tiene poco que ver con el modo en que se ven a sí mismos. Spradley (1979) sostiene que uno de los requerimientos de los buenos informantes es la "enculturación completa", es decir, que conozcan tan bien una cultura (o subcultura, grupo u organización) que ya no piensen acerca de ella.

No existen pasos fáciles para encontrar a un buen informante proveedor de una historia de vida. En este tipo de investigación es poco frecuente que los informantes surjan como consecuencia de una búsqueda; antes bien, aparecen en las propias actividades cotidianas. El investigador se encuentra con alguien que tiene una historia importante para contar y quiere contarla. Desde luego, cuanto más se participa en círculos que están fuera del escenario universitario, más probable es que se

establezcan los contactos y se adquiera la reputación necesaria para descubrir a un buen informante.

Nosotros encontramos a Ed Murphy y a Pattie Burt (los sujetos de *Inside Out*) a través de nuestra participación en grupos locales preocupados por las personas rotuladas como retardados mentales. Ed nos fue recomendado como orador invitado para un curso que uno de nosotros estaba dictando. Ed fue claro en la presentación de su experiencia como persona rotulada "retardado mental" que había vivido internado en una institución. De hecho, la palabra "retardado" fue perdiendo sentido a medida que hablaba. Nos mantuvimos en contacto con él después de esa charla en el curso, encontrándolo en una asociación local. Unos dos años después de haberlo conocido, fuimos abordándolo con la idea de trabajar en su historia de vida. Uno de nosotros encontró a Pattie cuando ella estaba viviendo en una institución local. Cuando la mujer dijo que quería desesperadamente salir de la institución, el autor la ayudó a hacerlo. Durante un lapso breve, ella vivió con el otro autor y su familia. Vimos con frecuencia a Pattie en los quince meses siguientes, mientras residía en una serie de hogares diferentes. Comenzamos a entrevistarla poco después de que ella se mudara a su propio departamento en una ciudad cercana.

La historia de vida de Jane Fry, *Being Different*, fue preparándose de modo similar. Uno de nosotros la conoció cuando ella habló en una clase en la que enseñaba un colega. La presentación de su vida como transexual era sorprendente por la comprensión que permitía alcanzar y por la descripción de sus experiencias. Algún tiempo después el autor la volvió a encontrar en un centro local de intervención en crisis, donde ella estaba haciendo un voluntariado. Gracias a ese encuentro y a varios otros, el autor llegó a conocerla lo bastante bien como para poder pedirle que cooperara en la redacción de su historia de vida.

#### APROXIMACION A LOS INFORMANTES

En la mayoría de los casos no se sabe cuántas entrevistas en profundidad habrá que realizar hasta que se comienza a hablar realmente con los informantes. Algunas personas van entrando en calor de modo gradual; otras tienen mucho que decir y con ellas bastan muy pocas sesiones. Los proyectos de entrevistas por lo general toman en cualquier parte de varias a más de 25 sesiones, y de 50 a 100 horas para las historias de vida.

Puesto que no se puede decir de antemano cuántas entrevistas exactamente queremos realizar, es recomendable avanzar lentamente al principio con los informantes. Díales que le gustaría mantener una entrevista o dos con ellos, pero no los comprometa a perder mucho tiempo en el proceso. Después de haber realizado un par de entrevistas, se pueden discutir los planes de modo más directo. Nosotros nos encontramos con Ed Murphy y Jane Fry varias veces antes de plantear la posibilidad de escribir sus historias de vida. Es interesante que ambos hubieran pensado previamente en escribir sus autobiografías (la mayor parte de las personas probablemente piensen en lo mismo en algún punto de sus vidas). Jane había intentado redactar su historia de vida varios años antes, pero abandonó el proyecto al cabo de unas pocas páginas. Ed y Jane quedaron entusiasmados con el plan después de que por primera vez lo discutiéramos seriamente con cada uno de ellos.

Por lo general no es difícil conseguir las entrevistas iniciales, en la medida en que los individuos de que se trate puedan introducirnos en sus agendas. La mayor parte de las personas están dispuestas a hablar sobre sí mismas. En realidad, se sienten con frecuencia halagadas por la perspectiva de ser entrevistadas para un proyecto investigativo. En el estudio sobre las familias, muchos progenitores se sintieron honrados por haber sido seleccionados para participar en un estudio universitario concerniente a la crianza de los niños. Desde luego, es muy halagador pedirle a alguien que narre su vida. Cuando encaramos a informantes potenciales, les decimos que nos parece probable que hayan tenido algunas experiencias interesantes o que tengan algo importante que decir, y que nos gustaría sentarnos juntos y hablar sobre ellos alguna vez. Si parecen aceptar la idea, concertamos el primer encuentro.

Cuando, después de un par de sesiones, decidimos que queremos entrevistar a un individuo un cierto número de sesiones adicionales, debemos tratar de esclarecerlo acerca de cualquier problema que pueda tener en mente, y de cualquier posible idea errónea. Las historias de vida, en particular, son el resultado de un esfuerzo cooperativo. El tono que deseamos establecer es de compañerismo antes que el de una relación investigador-sujeto (Klockars, 1977). Los puntos siguientes son los que con mayor facilidad suscitan desintelencias y por lo tanto lo que es más importante plantear.

1. *Los motivos e intenciones del investigador.* Muchas personas se preguntarán qué es lo que usted espera obtener del proyecto. Pueden incluso temer que el producto final se use en perjuicio de ellas. Si usted es un científico social, es probable que su motivación tenga que ver con el aporte de conocimientos a su campo y con el progreso profesional. Esto se puede examinar con los informantes. Aunque algunas personas no captan los intereses precisos de la investigación, la mayor parte comprende las metas educacionales y académicas.

Probablemente usted no sepa si los resultados de su estudio serán publicados ni (en caso afirmativo) dónde lo serán. Pero debe explicar que tratará de hacer publicar dicho estudio en un libro o en un periódico, o (en el caso de estudiantes) como disertación o tesis. En muy pocos casos los estudios de este tipo se publican comercialmente. También esto hay que explicarlo. Finalmente, aunque uno no querría perder su tiempo en el proyecto si no pensara que se obtendrá de él algún resultado concreto, también se debe advertir a los informantes sobre dificultades potenciales para la publicación del estudio.

2. *Anonimato.* Es casi siempre sensato emplear seudónimos para designar a personas y lugares en los estudios escritos. Son muy pocos los intereses legítimos de la investigación que se satisfacen publicando los nombres auténticos. Los riesgos son sustanciales: dificultades para los informantes u otras personas; problemas legales; autoexaltación; ocultamiento de detalles e información importantes. Aunque algunas personas podrían desear ver sus nombres en letras de molde por una variedad de razones, hay que resistirse a conformarlos, explicando las razones a los informantes. En la historia de vida de Jane Fry, ella quería fervientemente ver su nombre impreso, y el investigador al principio se manifestó de acuerdo. No obstante, a medida que se sucedían las entrevistas, resultó claro que ese proceder ocasionaría numerosos problemas y ambos concordaron en utilizar seudónimos.

3. *La palabra final.* Un modo de ganar la confianza de los informantes consiste en decirles que tendrán la oportunidad de leer y comentar los borradores de cualquier libro o artículos antes de la publicación. Algunos investigadores incluso garantizan a los informantes un poder de veto sobre lo



publicable. Aunque nosotros somos renuentes a conceder a los informantes la palabra final sobre el contenido del material escrito, permitirles que revisen los originales fortalece la relación entre ellos y el investigador y la calidad del estudio.

4. *Dinero*. El dinero puede corromper el vínculo entre el entrevistador y el informante, convirtiendo el deseable compañerismo en una relación de empleador y empleado. También hace surgir el fantasma de que el informante se sienta alentado a fabricar "una buena historia" para ganar algún dinero. Sin embargo, muchos proyectos investigativos en gran escala retribuyen económicamente a los entrevistados.<sup>4</sup> En el estudio sobre la familia se abonaron retribuciones a los progenitores por participar en las entrevistas. Sin duda esto indujo a algunos padres a seguir participando en el estudio cuando querían desertar. No obstante, si hay que pagarle a la gente para que se preste a las entrevistas, es discutible que hable con sinceridad sobre cualquier cosa que posea una importancia real en su vida.

Compartir los derechos de autor de un libro con los informantes no es lo mismo que pagarles por las entrevistas. Esto crea un espíritu de compañerismo en el esfuerzo investigativo. Puesto que los informantes por lo general no ven sus nombres impresos ni se acreditan ningún mérito profesional, tal vez merezcan una parte de los réditos de un libro, aunque la mayoría de las obras académicas no devengan derechos considerables.

El autor de la historia de vida de Jane Fry resolvió el tema de los derechos de autor con la ayuda de un abogado. Como muchos sujetos de historias de vida, Jane era pobre en esa época y recibía un subsidio público. Para asegurar que los pagos por derecho de autor no afectaran sus beneficios, se recurrió al abogado para abrir una reserva de depósitos a nombre de ella.

5. *Logística*. Finalmente, hay que establecer un horario general y un lugar para los encuentros. La frecuencia y extensión de las entrevistas dependerá de las respectivas agendas. Una entrevista requiere por lo general unas dos horas. Un tiempo menor es insuficiente para explorar muchos temas; un lapso mayor dejará probablemente exhaustos a los dos participantes. Para preservar la continuidad de las entrevistas, los encuentros deben ser aproximadamente semanales. Es demasiado difícil retomar las cosas en el punto en que se dejaron cuando las entrevistas no se realizan a intervalos regulares. La extensión del proyecto general dependerá de la libertad con que hable la persona y de lo que el investigador espere cubrir. Completar una historia de vida lleva por lo menos unos cuantos meses. La historia de vida de un negociador profesional de efectos robados, realizada por Klockars (1974) le llevó quince meses de entrevistas semanales o quincenales (Klockars, 1977).

Se debe tratar de hallar un sitio con privacidad donde se puede hablar sin interrupciones y el informante se sienta relajado. Muchas personas se sienten más cómodas en sus propias casas y oficinas. Sin embargo, en los hogares de muchos resulta difícil conversar en privado. En el estudio sobre la familia, algunos progenitores intentaron escuchar subrepticamente las entrevistas con los cónyuges, lo cual constituye un factor inhibitorio obvio. En nuestras investigaciones sobre Ed Murphy y Jane Fry realizamos las entrevistas en nuestras oficinas, ubicadas en una casa refaccionada,

---

<sup>4</sup> Además, muchos de los autores o sujetos de las historias de vida preparadas por la Escuela de Chicago recibieron pagos por escribirlas (véase Shaw y otros, 1938; Sutherland, 1937).

después de las horas de trabajo. A. Pattie Burt la entrevistamos en su propio departamento. Nada impide que el investigador concierte entrevistas en un restaurante o un bar, en la medida en que la privacidad quede asegurada.

#### EL COMIENZO DE LAS ENTREVISTAS

El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: *sus* significados, perspectivas y definiciones; el modo en que *ellos* ven, clasifican y experimentan el mundo. Es presumible que los investigadores quieran formular algunas preguntas generales antes de iniciar el trabajo. Pero deben ser cuidadosos para no forzar su programa demasiado tempranamente. Al plantear de entrada preguntas directivas, el investigador crea una tendencia mental en los informantes acerca de aquello sobre lo que es importante hablar; esa predisposición inducida puede hacer difícil, si no imposible, llegar a conocer el modo en que realmente ellos ven las cosas.

Durante las primeras entrevistas el investigador establece el tono de la relación con los informantes. En esas entrevistas iniciales, el entrevistador debe aparecer como alguien que no está totalmente seguro de las preguntas que quiere hacer y que está dispuesto a aprender de los informantes. Robert Coles (1971, pág. 39) describe con elocuencia este marco de referencia:

Mi trabajo... consiste en presentar vivas hasta donde me resulte posible un cierto número de vidas... que confían en una persona como yo, alguien de afuera, un extraño, un oyente, un observador, un curioso... un sujeto al que un montañés describió como uno "que siempre vuelve y aparentemente no sabe exactamente qué quiere oír o saber".

El entrevistador cualitativo debe hallar modos de conseguir que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir. A diferencia del observador participante, no puede quedarse atrás y esperar que las personas hagan algo antes de formular preguntas. Hay diversos modos de guiar las entrevistas iniciales en este tipo de investigación: las preguntas descriptivas, los relatos solicitados, la entrevista con cuaderno de bitácora y los documentos personales.

#### *Las preguntas descriptivas*

Probablemente el mejor modo de iniciar las entrevistas con informantes consista en pedirles que describan, enumeren o bosquejen acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas. Prácticamente en todas las entrevistas uno puede presentar una lista de preguntas descriptivas que les permitirán a las personas hablar sobre lo que ellos consideran importante, sin estructurarles las respuestas. En nuestras historias de vida de retardados mentales iniciamos las entrevistas pidiendo a los informantes que nos proporcionaran cronologías de los principales acontecimientos de sus vidas. Pattie Burt enumeró hechos tales como su nacimiento, su ubicación en diversos hogares sustitutos, la institucionalización y el arriendo de su departamento. Ed Murphy listó la muerte de su padre, la muerte de su madre, la muerte de su hermana, además de los lugares en los que había vivido.

En nuestro trabajo con Ed Murphy frecuentemente iniciábamos las sesiones haciéndole puntualizar acontecimientos y experiencias (a veces esto absorbía toda la sesión). Puesto que su

institucionalización fue muy gravitante en su vida, seguimos esa experiencia con gran profundidad. Por ejemplo, le pedimos que bosquejara cosas tales como las salas en las que había vivido, un día típico en las diferentes salas, sus amigos en la institución y las tareas que se le asignaban.

Cuando los informantes mencionan experiencias específicas, se pueden indagar mayores detalles. También es una buena idea tomar notas de temas para volver a ellos posteriormente.

#### *Relatos solicitados*

Muchas de las historias de vida clásicas de las ciencias sociales se han basado en una combinación de entrevistas en profundidad y relatos escritos por los propios informantes. Shaw (1931, 1966), Shaw, McKay y McDonald (1938) y Sutherland (1937) hacen un amplio uso de este enfoque en sus historias de vida de delincuentes y criminales.

Shaw y sus colegas se sirvieron de diversas técnicas para estructurar historias de vida de delincuentes en la década de 1930. Shaw (1966) informa que, aunque se apoyaba en gran medida en entrevistas personales, prefería basarse en documentos escritos. En *The Jack-Roller*, Shaw (1966) primero entrevistó a Stanley, el protagonista de la historia de vida, para preparar una cronología detallada de sus actos y experiencias delictivos. A continuación le entregó esa cronología a Stanley para que él la usara como guía en la redacción de su propia historia. Shaw (1966, pág. 23) escribe que instruyó a Stanley en el sentido de que "proporcionara una descripción detallada de cada acontecimiento, la situación en la que se produjo y sus reacciones personales a la experiencia". En otras historias de vida, como *Brothers in Crime* (1938), Shaw y sus colaboradores sólo dan a sus informantes la indicación de que proporcionen una descripción detallada de sus experiencias durante la infancia y adolescencia.

Sutherland fue algo más directivo al solicitar la historia de vida titulada *The Professional Thief* (1937). Aunque no describe detalladamente su enfoque, dice que la mayor parte del texto fue escrito por el ladrón protagonista, sobre la base de preguntas y temas sugeridos por el investigador. A continuación Sutherland se entrevistó con el ladrón aproximadamente siete horas por semana durante doce semanas, para examinar lo que el sujeto había escrito. La historia de vida final incluye el relato original del ladrón, el material de las entrevistas, pasajes menores escritos por Sutherland a los fines de la compaginación, y notas al pie basadas en una amplia gama de fuentes, entre ellas entrevistas con otros ladrones y con detectives.

En el caso de *Being Different*, el investigador le pidió a Jane Fry que escribiera una cronología detallada de su vida. Después utilizó esa cronología como base para entrevistarse con ella. En las últimas entrevistas él y Jane recorrieron la cronología punto por punto a fin de retomar cualquier ítem pasado por alto.

No todas las personas pueden o están dispuestas a escribir sobre sus experiencias. No obstante, los bosquejos y cronologías pueden también emplearse como guías en entrevistas abiertas en profundidad.

*La entrevista con cuaderno de bitácora*

En este enfoque, los informantes llevan un registro corriente de sus actividades durante un período específico; ese registro proporciona una base para las entrevistas en profundidad. Zimmerman y Wieder (1977), que se refieren a esta técnica como "método de la entrevista con diario", han descrito procedimientos específicos asociados con ella.

En un estudio sobre los "estilos de vida de la contracultura", Zimmerman y Wieder pidieron a los informantes que llevaran un "cuaderno de bitácora" en el que debían anotar cronológicamente sus actividades. Los instruyeron para que registraran esas actividades tan detalladamente como pudieran hacerlo, realizaran anotaciones por lo menos diarias, y se remitieran a un conjunto normalizado de preguntas al considerar cada actividad: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? Puesto que Zimmerman y Wieder estaban interesados en las actividades sexuales y el consumo de drogas, indicaron a los informantes que describieran esas actividades específicamente.

Zimmerman y Wieder contaban con dos investigadores que revisaban cada diario y preparaban un conjunto de preguntas y exploraciones que se formularían a los informantes sobre la base de sus relatos. Informan que por cada 5 a 10 páginas de diario, los investigadores generaban 100 preguntas que suponían 5 horas de entrevista.

Como los relatos solicitados, la entrevista con cuaderno de bitácora no se adecua a informantes que no son adeptos a registrar sus actividades por escrito. Tal como lo señalan Zimmerman y Wieder, las conversaciones telefónicas diarias y el grabador pueden emplearse como métodos sustitutivos.

*Documentos personales*

Los documentos personales (los diarios, cartas, dibujos, registros, agendas y listas de cosas importantes de las propias personas) pueden utilizarse para guiar las entrevistas sin imponer una estructura a los informantes. La mayor parte de las personas guardan antiguos documentos y registros, y están dispuestas a mostrar a terceros por lo menos algunos de aquellos elementos. Si al investigador no le falta una idea general de las experiencias que quiere cubrir en las entrevistas, puede pedir a los informantes que le muestren documentos relacionados con esas experiencias antes de empezar a entrevistar. Más adelante, en el curso de la entrevista, esos materiales pueden encender recuerdos y ayudar a las personas a revivir antiguos sentimientos.

Jane Fry guardaba antiguas cartas y otros documentos y había escrito relatos autobiográficos en momentos críticos de su vida. Los compartió libremente con el investigador. Esos documentos no sólo proporcionaron un marco para las entrevistas, sino que finalmente fueron incorporados a su historia de vida.

En algunas investigaciones mediante entrevistas, el entrevistador tiene una buena idea de lo que pasa por la mente de los informantes antes de que él empiece a entrevistar. Por ejemplo, algunos entrevistadores han realizado previamente observación participante; otros utilizan sus propias experiencias para guiar su investigación. El estudio de Becker sobre músicos de jazz partió de su propia experiencia en una banda. En nuestra investigación, nosotros pasamos una considerable cantidad de tiempo con los informantes antes de empezar a entrevistarlos formalmente. Habíamos

oído a Ed Murphy hablar sobre su vida en las instituciones antes de que se nos ocurriera la idea de escribir su historia de vida. Cuando los investigadores tienen como base un cuerpo de experiencia directa, pueden ser algo más directivos y agresivos en su indagación inicial.

### *LA GUÍA DE LA ENTREVISTA*

En los proyectos de entrevistas en gran escala algunos investigadores utilizan una guía de la entrevista para asegurarse de que los temas claves sean explorados con un cierto número de informantes. La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas.

El empleo de guías presupone un cierto grado de conocimiento sobre las personas que uno intenta estudiar (por lo menos en las entrevistas en profundidad). Este tipo de guía es útil cuando el investigador ya ha aprendido algo sobre los informantes a través del trabajo de campo, entrevistas preliminares u otra experiencia directa. Esa guía puede asimismo ser ampliada o revisada a medida que se realizan entrevistas adicionales.

La guía de la entrevista es especialmente útil en la investigación y evaluación en equipo, o en otras investigaciones subsidiadas (Patton, 1980). En la investigación en equipo, la guía proporciona un modo de asegurar que todos los investigadores exploren con los informantes las mismas áreas generales. Uno de los autores de este libro utilizó una guía de la entrevista en un proyecto de investigación que implicaba visitas al campo, intensivas y a corto plazo; una media docena de investigadores debían concurrir a cierto número de sitios (véase Taylor, 1982). En la investigación subsidiada y en la evaluación cualitativa la guía de la entrevista puede emplearse para proporcionar a los patrocinadores una idea de lo que el investigador abarca realmente con los informantes.

### *LA SITUACIÓN DE ENTREVISTA*

El entrevistador debe crear un clima en el cual las personas se sientan cómodas para hablar libremente sobre sí mismas. ¿En qué tipos de situación es más probable que las personas expresen sus modos de ver? En la entrevista estructurada se instruye al entrevistador para que actúe como una figura desinteresada; el diseño de la situación de entrevista intenta remediar las condiciones de laboratorio. Pero, como lo observa Deutscher (1973, pág. 150); pocas veces las personas expresan sus verdaderos sentimientos y opiniones en esas circunstancias: "Las expresiones reales de la actitud o la conducta abierta pocas veces se producen en las condiciones de esterilidad que se estructuran deliberadamente para la situación de entrevista".

En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. El entrevistador se relaciona con los informantes en un nivel personal. Por cierto, las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de datos.

Hay sin duda diferencias entre la situación de entrevista y aquellas en que las personas interactúan normalmente: los entrevistadores a veces deben contenerse y no expresar sus opiniones; se entiende que la conversación es privada y confidencial; -el flujo de la información es en gran medida (aunque no exclusivamente) unilateral; los entrevistadores. comunican un interés genuino en las opiniones y experiencias de la gente y están dispuestos a escucharla durante horas hasta el final. Sin embargo, sólo diseñando la entrevista según los lineamientos de la interacción natural puede el entrevistador calar en lo que es más importante para las personas. En realidad, el entrevistador tiene muchas figuras paralelas en la vida cotidiana: el que sabe escuchar, el hombro sobre el que se puede llorar, el confidente.

Lo mismo que la observación participante, las entrevistas en profundidad requieren capacidad para relacionarse con otros en sus propios términos. No hay ninguna fórmula simple para entrevistar con éxito, pero los puntos siguientes dan el tono de la atmósfera que el investigador debe tratar de crear.

#### *No abrir juicio*

Cuando los informantes comienzan a compartir un número creciente de experiencias y sentimientos con el entrevistador, dejan caer sus fachadas públicas y revelan partes de sí mismos que por lo común mantienen ocultas. Es frecuente que las personas introduzcan o cierren sus revelaciones con repudios o comentarios tales como "Usted debe pensar que estoy loco para hacer eso" y "No puedo justificar lo que hice, pero..."

Una parte importante de la técnica de entrevistar consiste en no abrir juicio. Benney y Hugues (1970, pág. 140) escriben: "...la entrevista es una comprensión entre dos partes en la cual, a cambio de permitir al entrevistador dirigir la comunicación, se asegura al informante que no se encontrará con negaciones, contradicciones, competencia u otro tipo de hostigamiento". En otras palabras, si queremos que la gente se abra y manifieste sus sentimientos y opiniones, debemos abstenernos de emitir juicios negativos sobre ella y de "humillarla" o "acallarla".

Por supuesto, el mejor modo de evitar la apariencia de que se está juzgando a las personas consiste en tratar de aceptarlas por quienes son y por lo que son, sin abrir juicio tampoco mentalmente. Cuando no podemos adoptar esa actitud, es posible enunciar nuestra posición, pero amablemente y sin condenar a la persona como un todo.

Durante la entrevista hay que tomar la iniciativa de tranquilizar al interlocutor en cuanto a que en él todo está bien a nuestros ojos, después de que nos haya revelado algo perturbador, personal o desacreditante. Debemos comunicar nuestra comprensión y simpatía: "Sé lo que quiere decir", "Lo mismo me pasó a mí una vez", "Yo he pensado en hacerlo", "Tengo un amigo que también hizo eso".

#### *Permitir que la gente hable*

La entrevista en profundidad a veces requiere una gran cantidad de paciencia. Los informantes pueden extenderse sobre cosas en las que no estamos interesados. En especial durante las

entrevistas iniciales, es necesario no interrumpir al informante aunque no estemos interesados en el tema que toca.

Por lo general se puede conseguir que una persona vuelva atrás mediante gestos sutiles, como dejando de asentir con la cabeza y de tomar notas (Patton, 1980), y cambiando amablemente de tema durante las pausas en la conversación: "Me gustaría volver a algo que usted dijo el otro día". Con el tiempo, los informantes por lo general aprenden a leer nuestros gestos y conocen lo bastante nuestros intereses como para hablar sobre algunas cosas y no sobre otras.

Cuando el entrevistado comienza a hablar sobre algo importante, deje que la conversación fluya. Los gestos de simpatía y las preguntas pertinentes sirven para mantenerlo en el tema.

#### *Prestar atención*

Durante las entrevistas prolongadas es fácil que la mente vague. Esto ocurre especialmente cuando se está grabando y uno no tiene la obligación de concentrarse para recordar cada palabra que se diga.

Prestar atención significa comunicar un interés sincero en lo que los informantes están diciendo, y saber cuándo y cómo indagar formulando la pregunta correcta. Tal como Thomas Cottle (1973b, pág. 351) lo expresa claramente, prestar atención también significa abrirse para ver las cosas de un modo nuevo y diferente:

Si es que existe una regla para esta forma de investigación, ella podría reducirse a un enunciado tan simple como "prestar atención". Prestar atención a lo que la persona hace, dice y siente; prestar atención a lo que es evocado por estas conversaciones y percepciones, en particular cuando nuestra mente vaga muy lejos; finalmente, prestar atención a las respuestas de aquellos que, a través de nuestro trabajo, podrían oír a estas personas. Prestar atención implica abrirse; no una manera de abrirse especial o metafísica, sino simplemente la observación de uno mismo, la autoconciencia, la creencia de que todo lo que uno toma del exterior y experimenta en su interior es digno de consideración y esencial para comprender y respetar a aquellos con quienes nos encontramos.

#### *Ser sensible*

Los entrevistadores siempre deben percibir el modo en que sus palabras y gestos afectan a los informantes. A veces tienen que "hacerse los tontos", pero no ser insultantes. Deben ser simpáticos, pero no tratar con condescendencia. Deben saber cuándo indagar, pero mantenerse alejados de las heridas abiertas. Deben ser amistosos, pero no como quien sólo trata de congraciarse. La sensibilidad es una actitud que uno debe llevar a las entrevistas y a la observación participante. Robert Coles (1971b, pág. 29) alcanza el centro de la cuestión cuando escribe:

De alguna manera todos debemos aprender a conocer a los otros... Por cierto debo decir que a mí mismo, amablemente y en ocasiones firme o severamente, se me recordó lo absurdas que habían sido algunas de mis preguntas, lo engañosos o presumidos que eran los supuestos que ellas transmitían.

El hecho es que reiteradamente he visto a un trabajador emigrante iletrado, pobre y humilde, retroceder un poco ante algo que yo hice o dije, sonreír un tanto nerviosamente, echar chispas por los ojos y enfurrñarse, hacerse algunas preguntas sobre mí y mis propósitos, y a través de sus

gestos hacerme conocer la desaprobación que seguramente había sentido; y, en efecto, la crítica que también surgía en él, la crítica serena, reflexionada, quizá difícil de expresar en palabras...

### EL SONDEO

Una de las claves de la entrevista fructuosa es el conocimiento de cuándo y cómo sondear, explorar, escudriñar. A lo largo de las entrevistas, el investigador realiza el seguimiento de temas que emergieron como consecuencia de preguntas específicas, alienta al informante a describir las experiencias en detalle, y presiona constantemente para clarificar sus palabras.

En la entrevista cualitativa tenemos que sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen. Ese es el punto en que las entrevistas en profundidad se apartan de las conversaciones cotidianas. A diferencia de la mayor parte de las personas, el entrevistador está interesado en acontecimientos triviales, en las luchas y experiencias diarias, tanto como en los puntos brillantes de la vida. Además, en contraste con la conversación natural, los entrevistadores no pueden dar por supuesto que entienden exactamente lo que la gente quiere decir. *El entrevistador no puede dar por sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten.* Deutscher (1973, pág. 191) explica cómo palabras aparentemente objetivas pueden tener diferentes significados culturales:

Quando un camionero norteamericano se queja a la camarera en el coche comedor porque la cerveza está "caliente" y la sopa "fría", el líquido "caliente" puede tener una temperatura de 10°C, y el "frío" estar a 25°C... La norma para los mismos objetos puede variar de cultura a cultura, de país a país, de región a región y, para el caso, dentro de cualquier unidad social -entre clases, grupos de edad, sexos, o lo que se tenga-; una sopa "fría" para un adulto puede estar demasiado "caliente" para un niño.

Los entrevistadores cualitativos deben pedir constantemente a los informantes que clarifiquen y elaboren lo que han dicho, incluso a riesgo de parecer ingenuos. Spradley (1979) comenta que el entrevistador tiene que enseñar al informante a ser un buen informante, alentándolo continuamente a proporcionar descripciones detalladas de sus experiencias.

Durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente: reformular lo que dijo y pedir confirmación; pedir al entrevistado que proporcione ejemplos, señalar lo que no está claro para nosotros. También se deben seguir sus comentarios, hasta lograr un cuadro mental claro de las personas, lugares, experiencias y sentimientos de su vida. Formule una cantidad de preguntas específicas:

- ¿Me puede decir a qué se parecía ese lugar?
- ¿Cómo se sintió entonces?
- ¿Se acuerda de lo que dijo en ese momento?
- ¿Qué estaba haciendo usted? ¿Quién más estaba allí?
- ¿Qué ocurrió después de eso?

El entrevistador hábil presenta preguntas que estimulan la memoria. Muchos acontecimientos pasados yacen profundamente ocultos en el recuerdo y muy alejados de la vida diaria. Trate de imaginar preguntas que recuperen algunos de esos acontecimientos; por ejemplo:



- ¿En esa época, cómo lo describía a usted su familia?
- ¿Sus padres siempre contaban cuentos sobre cómo era usted cuando estaba creciendo?
- ¿Qué clase de cuentos contaba usted cuando se reunía con sus hermanos y hermanas?

Así como los observadores participantes pueden pasar a ser más agresivos en las últimas etapas de la investigación, la indagación del entrevistador puede hacerse más directiva a medida que aprende cosas sobre los informantes y sus perspectivas. No es poco común que los informantes no estén dispuestos o no puedan hablar sobre temas que son obviamente importantes para ellos. En nuestras entrevistas con Ed Murphy, por ejemplo, él se mostró renuente a comentar en términos personales el hecho de que había sido rotulado como retardado mental. En lugar de ello, hablaba sobre el modo en que el rótulo estigmatizaba injustamente a otros "retardados mentales". Para conseguir que se expresara sobre la experiencia de sobrellevar ese rótulo, planteamos preguntas que le permitían conservar una identidad de persona "normal": "Usted es obviamente una persona brillante; ¿cómo se enredó en una institución para retardados?"; y "Muchos niños tienen problemas de aprendizaje; ¿cómo le fue a usted en la escuela?" Durante las entrevistas con Ed Murphy hubo también oportunidades en que enfrentamos su tendencia a evitar ciertos asuntos. Tratamos de inculcarle la idea de la importancia de que hablara sobre esas experiencias. Cuando mostró reluctancia a hablar sobre su familia, le dijimos algo parecido a lo siguiente:

Creo que es importante conocer su vida familiar. Muchísimas familias no saben cómo tratar a niños discapacitados. Pienso que tiene que tratar de hablar sobre sus sentimientos y experiencias.

Aunque Ed continuó sintiéndose incómodo con algunos temas, finalmente habló sobre muchos de los que había evitado. Como el observador participante, el entrevistador puede también utilizar lo que Douglas (1976) denomina "táctica de la aserción en etapas" y otras técnicas de indagación agresivas. Como ya lo hemos visto, aquella táctica supone actuar como si uno ya "estuviera enterado", con el fin de obtener más información.

#### CONTROLES CRUZADOS

Mientras los entrevistadores cualitativos tratan de desarrollar una relación abierta y honesta con los informantes, deben estar alertas ante eventuales exageraciones y distorsiones en las historias. Tal como lo señala Douglas (1976), en la vida diaria la gente oculta hechos importantes acerca de sí misma. Cada uno puede "mentir un poco, engañar un poco", para decirlo con las palabras de Deutscher (1973). Además, todas las personas son propensas a exagerar sus éxitos y negar o escamotear sus fracasos.

A lo largo de estas páginas hemos subrayado que en la investigación cualitativa el problema de la "verdad" es difícil. El investigador cualitativo no está interesado en la verdad per se, sino en perspectivas. Así, el entrevistador trata de extraer una traducción más o menos honesta del modo en que los informantes se ven realmente a sí mismos y a sus experiencias. Shaw (1955, págs. 2-3) explica muy bien este punto en su introducción a *The Jack Roller*:

También debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. No se espera que el delincuente necesariamente describirá sus situaciones de vida con objetividad. Por el contrario, lo que se desea es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones,

las fábulas, los prejuicios, las exageraciones, son tan valiosos como las descripciones objetivas, siempre que, desde luego, esas reacciones sean adecuadamente identificadas y clasificadas.

Después de escribir esas palabras, Shaw cita un célebre aforismo de W .I. Thomas (1928, pág. 572): "Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias".

En contraste con los observadores participantes, al entrevistador le falta el conocimiento directo del modo en que actúan las personas que estudia en sus vidas cotidianas. Esto puede hacer que resulte difícil diferenciar -las distorsiones deliberadas y las exageraciones groseras, por una parte, y las perspectivas auténticas (que son necesariamente "subjetivas" y "tendenciosas"), por la otra.

*Si usted conoce suficientemente bien a una persona, por lo general puede decir cuándo ella elude un tema o simula.* En las entrevistas en profundidad pasamos con la gente el tiempo necesario como para poder "leer entre líneas" sus observaciones y sondear detalles suficientes para saber si están fabricando una historia. En su examen de *The Natural History of a Delinquent Career*, de Shaw, Ernest Burgess (en Shaw, 1931, pág. 240) aduce que la validez de una historia de vida depende de la manera en que ha sido obtenida:

A mi juicio, la validez del enunciado de actitudes en la historia de vida parece depender estrechamente de los elementos siguientes: a) un documento sobre el que se informa con las palabras de la persona, es decir una autobiografía escrita o un registro palabra por palabra de un relato oral; b) un documento que represente una expresión libre, espontánea y detallada de experiencias pasadas, aspiraciones presentes y planes para el futuro; c) un documento obtenido en una situación favorable en el que las tendencias al engaño o el prejuicio estén presentes en grado mínimo o falten por completo.

El investigador tiene también la responsabilidad de establecer *controles cruzados* sobre las historias de los informantes. Debe examinar la coherencia de los dichos en diferentes relatos del mismo acontecimiento o experiencia (Klockars, 1977). En la investigación con Jane Fry, por ejemplo, el investigador controló la coherencia de su historia. Con frecuencia Jane saltaba de un tema a otro. Puesto que en el curso de las entrevistas se refirió varias veces a los mismos acontecimientos, se pudieron comparar versiones diferentes proporcionadas en distintos momentos.

Asimismo, para controlar las afirmaciones de los informantes se deben apelar a tantas fuentes de datos diferentes como resulte posible. En las primeras obras de la Escuela de Chicago, los investigadores comparaban regularmente las narraciones de los informantes con los registros oficiales conservados por la policía y por organismos de asistencia social. Sutherland (1937) hizo leer la historia de vida de un ladrón profesional por otros ladrones profesionales y por detectives, para obtener sus opiniones sobre la veracidad del relato. En nuestra investigación, confrontamos las narraciones de nuestros informantes con otras de personas conocedoras y con nuestras propias observaciones y experiencias. Por ejemplo, habíamos realizado una extensa observación participante en las instituciones en las que estuvieron ubicados Ed Murphy y Pattie Burt. Al redactar la historia de vida de Jane Fry, el investigador entrevistó a otras personas que habían pasado por experiencias similares. Así, interrogó a un ex oficial naval sobre la exactitud del relato de Jane sobre la vida en la armada. Al final de la historia de vida, yuxtapuso los relatos de experiencias de Jane con registros psiquiátricos, aunque su propósito era menos controlar la historia que comparar ideologías competitivas sobre la transexualidad.

Probablemente el mejor modo de tratar las contradicciones e incoherencias internas consista en plantear el problema directamente. Enfrente a la persona con las pruebas, en términos amables.

Quizás usted pueda explicarme algo. En una oportunidad usted me dijo esto, pero lo que me dijo en otro momento no concuerda con eso. No lo comprendo.

Lo que se sospecha que son mentiras o engaños con frecuencia se convierten en desinteligencias o cambios sinceros en las perspectivas del informante. Es también importante señalar, como lo observa Merton (1946) que a veces una persona sostiene modos de ver que son contradictorios desde un enfoque lógico.

#### LAS RELACIONES CON LOS INFORMANTES

La relación entre entrevistador e informante es en gran medida unilateral. A través de ella, el entrevistador tiene la oportunidad de realizar un estudio y con él ganar el status y las recompensas que acompañan a la obtención de un título o a la publicación de libros o artículos. No está claro qué es lo que obtienen los informantes, si es que obtienen algo, salvo la satisfacción de que alguien piense que sus vidas y modos de ver tienen importancia. Aunque las recompensas tangibles para los informantes son muy pocas, se les pide que dediquen considerable tiempo y energía al esfuerzo.

A causa de la naturaleza unilateral de la relación, con frecuencia los entrevistadores deben trabajar intensamente para mantener la motivación de los informantes. El mejor modo de lograr éxito en esa tarea consiste en relacionarse con estos últimos como personas y no como si fueran meras fuentes, de datos.

Puesto que se espera que los informantes se abran por completo (como si desnudaran sus almas) tienen que encontrar alguna compensación en lo que los entrevistadores dicen sobre sí mismos.

*Probablemente no sea prudente que los entrevistadores no exterioricen en absoluto sus sentimientos.* Es obvio que el entrevistador no deberá manifestar su opinión sobre cada tema que surja, en especial durante las entrevistas iniciales. En algún lugar entre la revelación total y el total mutismo está el "feliz punto medio" que el entrevistador debe tratar de hallar. El mejor consejo es ser discreto en las entrevistas, pero hablar sobre uno mismo en otras situaciones.

Hay que estar dispuesto a vincularse con los informantes en términos que no sean los de la relación entrevistador-informante. Los entrevistadores pueden ser empleados como mensajeros errantes, choferes, *baby-sitters*, abogados y, lo deseen o no, terapeutas rogerianos (si usted es un entrevistador eficaz, está obligado a suscitar recuerdos y sentimientos penosos y debe estar preparado para tratar con ellos). En nuestras entrevistas destinadas a recoger historias de vida, ocasionalmente almorzamos o cenamos con nuestros informantes. Este contacto fortaleció la relación,, además de permitirnos conversar informalmente con ellos y aprender algo más sobre sus vidas cotidianas. Tanto con Jane Fry, una transexual, como con Ed Murphy, un hombre rotulado como retardado con discapacidades físicas menores, aprendimos muchísimo con la simple observación del modo en que la gente reaccionaba a ellos y en que ellos reaccionaban a su vez.

En muchos proyectos de entrevistas, los informantes son "perros sometidos" (Becker, 1966) de la sociedad, carentes de poder por su status social o económico. Los investigadores, en contraste, es

probable que ocupen con seguridad su status en las universidades. Por esta razón, los investigadores están bien ubicados como para ayudar a los informantes en la defensa de sus derechos. Cuando el *college* de una comunidad discriminó contra Jane Fry, el investigador le consiguió un abogado y la puso en contacto con un grupo de derechos de la salud mental.

Como ocurre con cualquier relación, en el curso de las entrevistas pueden emerger tensiones entre el entrevistador y su informante. No es poco común que el *rapport* decline durante proyectos prolongados (Johnson, 1975). El informante puede cansarse de contestar preguntas, o comenzar a ver las entrevistas como una imposición en su vida. El entrevistador puede empezar a impacientarse cuando el informante se muestra renuente a contestar o elude ciertos temas. Incluso uno de los dos puede haberse aburrido.

Se debe tratar de ser sensible a los sentimientos y puntos débiles del informante. Cuando usted piensa que algo está mal, trate de ventilar la atmósfera expresando sus preocupaciones. A veces es una buena idea hacer una pausa en las entrevistas.

Un problema común en los proyectos en gran escala son las citas canceladas o malogradas. En el estudio sobre la familia, un considerable número de progenitores cancelaban las entrevistas en el último minuto o no se encontraban en el hogar en el momento concertado. El equipo de investigación introdujo una serie de tácticas para impedir las cancelaciones, entre ellas llamadas telefónicas el día anterior a cada entrevista, tarjetas recordando las citas, compra de agendas para algunas familias, llegada con una hora de anticipación y notas expresando perplejidad cuando las familias no se encontraban en la casa. Cuando los progenitores incumplieron citas repetidamente, se les preguntó de modo directo si querían o no continuar en el estudio. Aunque estas tácticas redujeron el número de cancelaciones, resultó obvio que algunos padres simplemente no querían participar en el estudio, pero se resistían a decirlo, por una u otra razón. En el equipo de investigación se produjeron desacuerdos en cuanto a lo que se debía hacer con esas familias; algunos miembros sostuvieron que si no querían participar había que dejarlas en paz, y otros abogaron por continuar con los intentos para obtener los datos. A medida que avanzaba, el estudio abandonó a muchas de estas familias cuando intentos reiterados de concertar citas se fueron frustrando en el transcurso del tiempo.

#### ENTREVISTAS GRABADAS

En el capítulo sobre la observación participante aconsejamos a los investigadores que confiaran en su memoria para el registro de los datos, por lo menos hasta que hubieran desarrollado una idea del escenario. Adujimos que los dispositivos automáticos para el registro podían inhibir a las personas.

Aunque los grabadores, por simple presencia, pueden modificar lo que la gente dice en las primeras etapas de la investigación, los entrevistadores pueden por lo general salir del paso con entrevistas grabadas. En las entrevistas los informantes son agudamente conscientes de que el propósito del entrevistador es realizar una investigación. Puesto que ya saben que sus palabras son sopesadas, es menos probable que los alarme la presencia de un grabador. Asimismo, el entrevistador cuenta con un lapso considerable para lograr que los informantes se relajen y acostumbren al aparato. En la observación participante los investigadores interactúan con un cierto número de personas, algunas de las cuales nunca llegan a conocerlos, no digamos ya a confiar en ellos.

Un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras. A diferencia de los observadores participantes, los entrevistadores no pueden quedarse sentados un rato, observando solamente, durante las lagunas en la conversación. Es posible que muchas de las más importantes historias de vida de las ciencias sociales nunca se hubieran escrito de no mediar el empleo de dispositivos de registro electrónico. Oscar Lewis (1963, pág. xii) escribe en su introducción a *The Children of Sanchez*: "El grabador, utilizado para tomar nota de las historias de vida de este libro, ha hecho posible el comienzo de un nuevo tipo de literatura de realismo social".

Estas observaciones no deben hacernos perder de vista el hecho de que las personas tienen en general una memoria mejor de lo que sospechan. Aunque en la mayoría de nuestras entrevistas hemos utilizado grabadores, confiamos en nuestras memorias para registrar la sustancia de entrevistas breves, de una hora de duración. Algunos investigadores, como por ejemplo -Thomas Cottle (1972), realizan regularmente entrevistas sin usar grabador.

Es obvio que no se deben grabar las entrevistas si ello hace que los informantes se sientan incómodos (Klockars, 1977). Antes de proponer la idea de grabar, hay que relacionarse suficientemente con la persona. Incluso aunque los informantes no presten mucha atención a la grabación, trate de reducir a un mínimo la presencia del grabador. Use un aparato pequeño y colóquelo fuera de la visión. El micrófono no debe ser intrusivo; tendrá una sensibilidad suficiente como para recoger las voces sin que sea necesario hablar frente a él. Utilice cassettes de larga duración para que no sea necesario interrumpir la conversación con frecuencia.

Unas pocas palabras finales de advertencia: rotule cada cassette claramente y antes de comenzar cada entrevista asegúrese de que su equipo está funcionando de modo adecuado. En uno de nuestros estudios nos olvidamos de realizar este control antes de algunas de las entrevistas. Cuando posteriormente quisimos escuchar esas grabaciones, resultaron apenas audibles. Nuestro mecanógrafo ni siquiera intentó transcribirlas, y terminamos perdiendo muchas horas reproduciéndolas reiteradamente para recoger los datos.

#### *EL DIARIO DEL ENTREVISTADOR*

Es una buena idea llevar un diario detallado durante el período de entrevistas. El diario del entrevistador puede servir a varios propósitos. En primer lugar, debe contener un bosquejo de los temas examinados en cada entrevista. Esto lo ayudará a seguir la pista de lo que ya ha sido cubierto y a volver atrás, a conversaciones específicas, cuando quiera seguir desarrollando algo que dijo el informante. En nuestras entrevistas con Ed Murphy no hicimos esto y perdimos mucho tiempo escuchando grabaciones y leyendo transcripciones en busca de puntos específicos.

En segundo lugar, el diario cumple la función de los "comentarios del observador" registrados en las notas de campo de la observación participante. Lo mismo que el observador, el entrevistador debe tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales esenciales para comprender el significado de lo que se dice. Los siguientes son ejemplos del tipo de comentarios que deben incluirse en el diario:

Por las caras que ponía, creo que ella ironizaba al hablar sobre su madre. Pero no parecía querer decir nada realmente negativo sobre ella.

Es la tercera vez que plantea el tema. Debe ser importante para ella. Tengo que estudiar esto en el futuro.

De algún modo los dos estábamos aburridos esta noche. Sólo queríamos que la entrevista terminara. Quizás esto se debió al tema o tal vez ambos estábamos cansados hoy.

Creo que fui demasiado agresivo esta noche. Me pregunto si dijo esas cosas sólo para que yo no lo apremiara. Debo tenerlo presente cuando repase la conversación.

Notas de este tipo acudirán a orientar futuras entrevistas y a interpretar los datos ulteriormente.

Finalmente, el diario es un buen lugar para llevar un registro de conversaciones con los informantes fuera de la situación de entrevista. Ed Murphy con frecuencia hablaba extensamente sobre cosas importantes de su vida entre entrevista y entrevista, en contactos informales con los investigadores. Tales datos son sin duda significativos y deben ser analizados junto con los recogidos durante las entrevistas.

Es necesario esforzarse por escribir en el diario después de cada contacto con los informantes, y además siempre que se crea tener algo importante para registrar. De tanto en tanto repase su diario para redondear una idea de lo que ha cubierto y de lo que ha aprendido.

En varios de los capítulos anteriores presentamos las estrategias y tácticas de los métodos de investigación cualitativos predominantes: la observación participante y la entrevista en profundidad. En el capítulo próximo ofreceremos ejemplos de otros modos de llevar a cabo la investigación cualitativa. En ese capítulo cambiamos el enfoque, pasando del "cómo hacer" a la descripción. Nuestra meta en ese capítulo es alentar la creatividad y la innovación en la investigación.