

"Análisis y Evaluación de la Enseñanza
de la Composición Arquitectónica
en la Facultad de Arquitectura de la U. M. S. N. H.:
Enfoque Cualitativo".

Angélica María Núñez Aguilar
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN ARQUITECTURA



2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



"Análisis y Evaluación de la Enseñanza
de la Composición Arquitectónica
en la Facultad de Arquitectura de la U. M. S. N. H.:
Enfoque Cualitativo".

Tesis que para obtener el grado de **Doctor en Arquitectura**
presenta

Angélica María Núñez Aguilar

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN ARQUITECTURA



2006



Director de Tesis

Dr. Álvaro Sánchez González

Sinodales Propietarios

Dra. María Elena Hernández Álvarez
M. en Arq. Miguel Hierro Gómez
Dr. Antonio Turati Villarán
Dr. Manuel Aguirre Osete

Sinodales Suplentes

Dr. Enrique Sanabria Atilano
Dra. Catherine Ettinger McEnulty



DEDICATORIAS

A mi familia:

Mis padres Sr. Ernesto Núñez Rangel y Sra. Herlinda Aguilar Sánchez, por darme la vida y con ello la oportunidad de realizarme.

Mi hermano Martín (el chiquito de la familia), por ser el motor que me impulsa para seguir adelante y ser cada día mejor por él y para él.

Mis Hermanas, Hermanos, Cuñadas, Cuñados, Sobrinas y Sobrinos por su cariño y comprensión.

Y a Dios nuestro Señor, que me ha dado todo... gracias.



AGRADECIMIENTOS

Es de humanos agradecer por los logros obtenidos, por ello no quiero dejar pasar esta oportunidad para hacerlo.

Quiero empezar agradeciendo a Dios por darme la enorme dicha de vivir y compartir con un ángel de nombre Martín, quién esta aquí para ayudarme a cumplir mi misión en la tierra, ya que gracias a su ejemplo de vida, he aprendido a entender y a valorar la mía.

De forma muy especial a mi Comité Tutorial, les agradezco y me felicito por la suerte de trabajar con ustedes:

Al Doctor en Arquitectura Álvaro Sánchez González, por su entusiasmo y voluntad en la dirección de este trabajo, mil gracias.

A la Doctora en Arquitectura María Elena Hernández Álvarez, y al Maestro en Arquitectura Miguel Hierro Gómez, por su asesoría y apoyo en la conducción de la presente investigación.

Al Doctor Antonio Turati Villarán, al Doctor Manuel Aguirre Osete, al Doctor Enrique Sanabria Atilano, por brindarme su valioso tiempo y por sus comentarios y aportaciones que ayudaron a mejorar este documento.

A la Doctora Catherine Rose Ettinger McEnulty, por su valioso tiempo, por sus conocimientos y comentarios puntualizando importantes precisiones, mismas que ayudaron a complementar y mejorar el contenido de esta investigación. Gracias Cate.

Al Mtro. en PDU. Salvador García Espinosa, por su tiempo y conocimientos compartidos.

A todos y cada uno de mis amigos que creyeron en mí, y que de una u otra manera me alentaron ayudando a la realización de este trabajo, especialmente a la Dra. en Arq. Marta Alicia Méndez Toledo, Mtra. en Arq. Ana Rosa Velasco Avalos, Mtra. en Arq. Mónica Sánchez Gil, Mtro. en Arq. Juan Carlos Lobato Valdespino, Mtro. en Arq. Alberto de Jesús Osalde G., Arq. Rosa María Zavala Huitzaca y a la Arq. Claudia Jimena Pérez Acuña, que siempre estuvieron cuando necesité de su apoyo y de su mano amiga.

Al LDG. Ricardo Zambrano Escutia, porque a pesar de las diferencias profesionales, siempre sale delante el cariño de amigos. Gracias Ricardo por tu tiempo, apoyo y compromiso de trabajo conmigo.

A todas aquellas personas que con su desinteresado apoyo en forma directa o indirecta, aportaron ideas, críticas, comentarios y tiempo, para hacer crecer este documento, nada más puedo decirles gracias.

Angélica María Núñez Aguilar.

"Análisis y Evaluación de la Enseñanza de la Composición Arquitectónica en la Facultad de Arquitectura de la U. M. S. N. H.: Enfoque Cualitativo".

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
OBJETIVOS	13
Objetivo General	13
Objetivo Particular	13
JUSTIFICACIÓN	14
HIPÓTESIS	16
ALCANCES	17
PARTE I.	
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	19
CAPÍTULO I.	
MÉTODOS DIDÁCTICOS Y TEORÍAS ENFOCADAS EN EL APRENDIZAJE	41
1.1 MÉTODOS DIDÁCTICOS	41
1.1.1 Análisis de Métodos Didácticos	41
1.1.2 Método Didáctico	43
1.1.3 Método Montessori	45
1.2. TEORÍAS ENFOCADAS EN EL APRENDIZAJE	46
1.2.1 Las Teorías del Desarrollo y del Aprendizaje	47
1.2.2 Las Teorías Conductistas	47

1.2.3 Las Teorías Psicoanalíticas:	48
a) La Teoría de Freud	48
b) La Teoría de E. Erikson	48
1.2.4 Las Teorías Cognoscitivas:	48
1.2.5. El Conductismo	49
1.2.6. La Teoría Psicogenética	49
1.2.7. La Teoría de Ausubel	50
1.2.8. La Teoría de Vigotsky	51

PARTE II.

FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UMSNH Y PLAN DE ESTUDIOS PARA EL TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA.	59
---	-----------

CAPITULO II.

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y PLAN DE ESTUDIOS	59
2.1. FACULTAD DE ARQUITECTURA	59
2.1.1. Antecedentes y Formación de la Escuela de Arquitectura	60
2.1.2. Aspectos Generales	61
2.2. PLAN DE ESTUDIOS	62
2.2.1. Estructuración	62
2.2.2. Definición de la Asignatura	63
2.2.3. Relación de la Asignatura de Composición Arquitectónica con las otras asignaturas en el mismo nivel.	66
2.2.4. Relación de la Asignatura de Composición Arquitectónica en los diferentes niveles	68
2.2.5 Descripción de la Carta Descriptiva del Taller de Composición Arquitectónica en los diferentes niveles, del Plan de estudios vigente.	69

PARTE III.

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UMSNH, MEDIANTE EL PROCESAMIENTO DE ENCUESTAS REALIZADAS A DOCENTES Y ALUMNOS 87

CAPITULO III

ANÁLISIS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA 87

3.1 DOCENTES 94

3.1.1 Experiencia 95

3.2 ANÁLISIS DE ENCUESTA 97

3.2.1. Métodos Didácticos 98

3.2.2. Técnicas Didácticas 100

3.2.3. Recursos Didácticos 101

3.3. ALUMNOS 104

3.3.1. Materia Visión 107

3.3.2. Profesores 113

3.3.3. Creatividad 131

3.3.4. Materiales 135

3.3.5. Evaluación 141

CAPITULO IV

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA 155

4.1. MÉTODO DIDÁCTICO 155

4.2. TÉCNICAS DIDÁCTICAS 157

4.3. RECURSOS DIDÁCTICOS 158

4.4. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL DISEÑO ARQUITECTÓNICO EN LA ESCUELA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA Y UNIVERSIDAD LA SALLE EN MORELIA, MICHOACÁN MEDIANTE EL PROCESAMIENTO DE ENCUESTAS REALIZADAS A DOCENTES	159
4.4.1. Universidad Vasco de Quiroga	159
4.4.2. Universidad La Salle Morelia	163
 PARTE IV	
REFLEXIONES FINALES	167
 CAPITULO V	
PROPUESTA Y RECOMENDACIONES	170
 5.1. MÉTODO DIDÁCTICO	170
5.2. REPERCUSIONES CUALITATIVAS	176
5.3. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES DEL PROCESO ESTUDIADO: NUEVOS PARADIGMAS POSIBLES	180
5.3.1. Sugerencias y Recomendaciones para los Docentes	180
5.3.2. Sugerencias y Recomendaciones para los Alumnos	182
5.3.3. Sugerencias y Recomendaciones en cuanto a Infraestructura	183
 CAPITULO VI	
CONCLUSIONES GENERALES	184
 BIBLIOGRAFÍA	187
ANEXOS	197

RESUMEN

DISEÑO - ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

El presente trabajo está estructurado en cuatro partes; la primera es el marco teórico conceptual, la segunda la Facultad de arquitectura de la UMSNH, y el plan de estudios para el taller de composición arquitectónica, la tercera es el análisis y evaluación del proceso de enseñanza del taller de composición arquitectónica, la cuarta es la de reflexiones generales, conclusiones, bibliografía y anexos. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y pretende cambiar la actitud en el manejo de herramientas actuales y la aplicación de conceptos y elementos didácticos contemporáneos en el docente que imparte la cátedra del taller de composición arquitectónica en los diferentes niveles en la facultad de arquitectura dependiente de la UMSNH.

El principal objetivo es proponer un método didáctico, que dentro del plan de estudios vigente aporte una visión diferente y actualizada para realizar el proceso en la enseñanza – aprendizaje del taller de Composición Arquitectónica (diseño).

Para identificar las condiciones actuales de trabajo y realizar propuestas, llevamos a cabo una encuesta directa a los profesores y alumnos de los distintos semestres, para conocer los aciertos y desaciertos de la manera de impartir y recibir la cátedra.

Finalmente la propuesta; un método didáctico y una serie de recomendaciones y sugerencias cualitativas para los docentes, alumnos e infraestructura como apoyo que permita mejorar la calidad de la enseñanza del diseño, con el constante afán de optimizar la labor docente.

ABSTRAC

DESIGN - EDUCATION - LEARNING

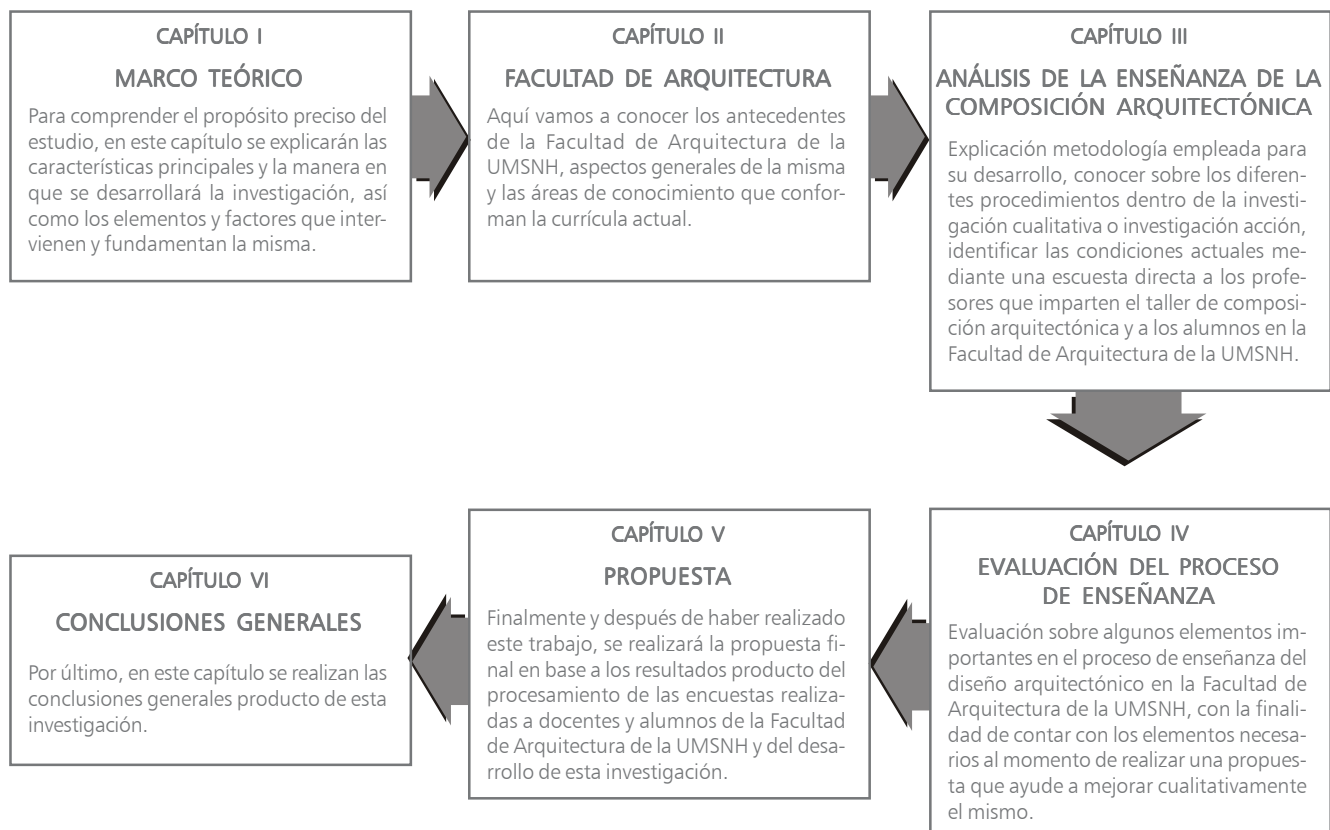
This present work its estructured in Four parts; First its the teoric concep-tual frame, the Architecture Faculty in the UMSNH its the second one, third its anales and evaluation of education proces of the architectonic composition workshop, Fourth its general reflections, conclutions biogrfy and annexed. This investigation has a qualitative approach and aplication of concepts and contemporaneous didactic elements in the educational ones who teach this architectonic composition workshop in different leves in the Architecture Faculty in the UMSNH.

The main objective its to propose a didactic method, that into the effective plan of teaching, contribuyes a different and current vision to make the process of teaching – education of the Architecture Composition workshop (Design).

In order to identify the present conditions of work and realize proposi-tions, we carred out a direct survey to professors and students of different semestres, to know right and wrong ways of teaching and learning the class.

Finally the proposal; a didactic method and a series of recommendations and qualitative suggestions for the educational ones, students and infrastruc-ture like support that allows to improve the quality of the education of the design, with the constant eagerness to optimize the educational work.

MAPA CONCEPTUAL DEL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN



INTRODUCCIÓN

Hablar de educación es forzosamente hablar del futuro y para el mismo.

La educación es apasionante y trágica, apasionante porque el educador debe hallarse siempre en vanguardia con el objeto de no quedarse atrás; trágica, porque los resultados auténticos de la educación no son nunca conocidos por el propio educador y debe trabajar así en una especie de terreno desconocido con muchas probabilidades de engañarse. Preparar a los alumnos de hoy para la vida y la sociedad de mañana supone que el educador posea ahora indicadores lo suficientemente precisos acerca del estado de la sociedad para los próximos años.

El conocimiento del mundo de mañana se convierte, pues, en un instrumento indispensable en manos del educador, quien deberá tomar conciencia de sus posibilidades y de sus limitaciones con objeto de poder adaptar su acción a las situaciones, es decir, que habrá de ser capaz de dominar situaciones y no de sufrirlas. Es evidente que el conocimiento del futuro no puede ser completo y total, es preciso también tener en cuenta que un descubrimiento inesperado puede modificar sensiblemente nuestras condiciones de vida y que una revolución social puede invertir los pronósticos elaborados de la manera más razonable del mundo.

Adquirir conocimientos no es sólo llenar un recipiente; es al mismo tiempo, dar una forma al recipiente. Cada conocimiento, si ha sido bien entendi-

do, puede desempeñar el papel de una semilla que germinará y que, al mismo tiempo que se desarrolla, obliga a que todo lo que la rodee a desplazarse y modificarse; por lo anterior es evidente que sigue siendo un problema fundamental la elección de los conocimientos que el alumno adquirirá, dependiendo tanto para la determinación de los programas, como para la utilización y el desarrollo máximo de las posibilidades integrales de los alumnos.

El papel de la escuela consiste en enseñar a aprender y sólo es válida si no se separa de su contexto originario, es decir, si cumple con este cometido; porque es imposible enseñar a aprender sin que se aprenda algo; y aprendiendo es como se puede adquirir un método para después continuar aprendiendo.

El crecimiento de la población escolar ha dado lugar a nuevas teorías psicológicas y educativas; el rápido desarrollo de los conocimientos, sobre todo en el terreno científico, ha añadido un nuevo enfoque a los programas de estudio; por otra parte, la introducción de medios revolucionarios en las técnicas de enseñanza ha sido la causa de múltiples inquietudes entre los educadores y los dirigentes de la educación.

Los problemas de la educación, como es conocido, además de ser de índole cuantitativo, son en forma importante de índole cualitativo, dando como resultado la necesidad de poner en marcha ese complejo aparato que se conoce con el nombre de planteamiento para la educación.

LeCompte y Preissle (1993), señalan que dentro de la enseñanza existen tres tipos de condicionamientos, producidos por:

a) factores materiales, es decir, aquellos que configuran el espacio vital en el que se desarrolla el trabajo escolar y los medios con que se cuenta para llevar a cabo esa actividad,

b) factores formales, la organización interna que se tiene en cada nivel y los métodos de trabajo; y

c) factores personales, en este sentido figuran tanto las características de la personalidad de los alumnos y los docentes, así como la formación profesional específica de cada uno de los agentes de la educación.

Aparte de estos acondicionamientos se debe tener en cuenta los datos estrictamente pedagógicos, integrados por todos aquellos elementos materiales, personales y formales que ofrece la realidad escolar.

En todo proceso de enseñanza los alumnos, los docentes y el programa son los tres elementos básicos que deben tenerse en cuenta a la hora de enfocar el problema. En algunos casos los alumnos son el centro de interés y se elige entre la posibilidad de formar grupos homogéneos o heterogéneos; pero cuando se le da más importancia al programa es necesario dividirlo por temas buscando la manera de combinar las diferentes materias entre sí; en nuestro caso relacionar el taller de composición arquitectónica con las demás materias que conforman la curricula. Si por el contrario, es la distribución de docentes lo más importante, la decisión debe tomarse con relación al número de docentes responsables de cada grupo de alumnos.

En estos momentos es muy difícil hablar de una manera única de enseñar profesionalmente la Arquitectura. Existe gran variedad de escuelas y por lo

mismo formas distintas de enseñar. Sin embargo en este proceso se distinguen dos tendencias, la primera basada en la acumulación de conocimientos, obtenidos en formas distintas mediante cursos de acuerdo a la especialidad y contenido, y la segunda, está relacionada con la integración del conocimiento como parte importante de la práctica arquitectónica; esta última consideramos elemental, porque es el diseño parte fundamental y característica que distingue la Arquitectura como disciplina individual.

La enseñanza de la Arquitectura dentro de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), se da de acuerdo a un plan de estudios fundamentado en las áreas básicas del conocimiento de la Arquitectura, contando también con diferentes materias opcionales para complementar el conocimiento de las diversas áreas; en donde "El Taller de Composición Arquitectónica" es la materia fundamental, es el eje integrador entre la teoría y la práctica, dentro del cual deberán ser aplicadas todas las materias de las diferentes áreas que se imparten en la licenciatura, por lo que en este trabajo propondremos reformar criterios, métodos, técnicas y herramientas a utilizar, para lograr un mejor aprovechamiento del programa actual del plan de estudios.

Esta inquietud, que es una respuesta a las actuales condiciones de trabajo docente en la Facultad de Arquitectura, alberga motivaciones personales y de demanda en aspectos de superación, mejoramiento y actualización de docentes, que deberán atender y dar respuesta a los factores sociales, políticos y económicos por los que actualmente atraviesa nuestro país y por tanto, nuestra profesionalización¹.

1. Se entiende las cualidades de formación profesional de los alumnos dentro del quehacer del arquitecto.

El presente trabajo está estructurado en cuatro partes; la primera es el marco teórico conceptual, la segunda la Facultad de arquitectura de la UMSNH, y el plan de estudios para el taller de composición arquitectónica, la tercera es el análisis y evaluación del proceso de enseñanza del taller de composición arquitectónica, la cuarta es la de reflexiones generales, conclusiones, bibliografía y anexos. Por otra parte, tiene un enfoque cualitativo y pretende cambiar la actitud del docente que imparte la cátedra del taller de composición arquitectónica en los diferentes niveles en la facultad de arquitectura dependiente de la UMSNH, ante el manejo de las herramientas actuales y la aplicación de conceptos y elementos didácticos contemporáneos.

La primera parte está formada por el marco teórico conceptual, los métodos didácticos y las teorías enfocadas en el aprendizaje. Se inicia explicando el propósito preciso del estudio, características importantes, algunas definiciones y conceptos que permiten al lector entender mejor el contenido del mismo. En el apartado dedicado a los métodos didácticos, se explica que es el método didáctico y características de algunos de estos. En el inciso sobre teorías enfocadas al aprendizaje, se describen características de algunas de ellas; ya que el conocimiento y aplicación de los mismos, facilita la labor docente en el proceso de enseñanza de cualquier asignatura, para nuestro caso del diseño en el taller de composición arquitectónica.

La segunda parte del trabajo habla sobre la Facultad de arquitectura de la UMSNH, y el plan de estudios vigente para el taller de composición arquitectónica; se inicia explicando los antecedentes de formación de la escuela de

arquitectura, los aspectos generales de la misma y las áreas de conocimiento que conforman el plan de estudios actual, así como la descripción de las cartas descriptivas de la materia de composición arquitectónica y su relación con las asignaturas en el mismo nivel, (horizontalmente) y con la misma en los diferentes niveles (verticalmente).

La tercera parte del trabajo resulta fundamental en el desarrollo de esta investigación, ya que se explica la metodología empleada en el desarrollo de la misma. Se realiza una encuesta a los docentes y alumnos de los diferentes niveles para comprender mejor como se da el proceso de enseñanza aprendizaje del diseño, en el taller de composición arquitectónica en la facultad de arquitectura de la UMSNH. Una vez realizadas las encuestas se realiza un análisis y evaluación de las mismas, para contar con elementos que podrán ser o no utilizados al momento de realizar la propuesta final.

Y finalmente en la cuarta parte dedicada a las reflexiones generales, conclusiones, bibliografía y anexos; se realiza una propuesta de método didáctico, así como una serie de sugerencias y recomendaciones, que permitan mejorar cualitativamente el proceso de enseñanza del diseño, finalmente las conclusiones producto de la investigación.

OBJETIVOS

Ante la creciente demanda de estudios en el campo de la arquitectura, las cualidades de formación deberán abarcar aspectos de tipo integral que beneficien la calidad del espacio producido y que permitan al estudiante responsabilizarse de sus decisiones en el ámbito de trabajo cotidiano.

OBJETIVO GENERAL

Proponer un método didáctico, que dentro del plan de estudios vigente aporte una visión diferente y actualizada para realizar el proceso en la enseñanza – aprendizaje del taller de Composición Arquitectónica, del primero al décimo semestre, en la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la UMSNH.

OBJETIVOS PARTICULARES

Integrar el uso de las herramientas didácticas actuales, mediante la actualización de los docentes.

Propiciar la integración docente – alumno a través de prácticas de convivencia y trabajo resultado de una visión docente amplia, abierta y actual.

Comprometer al docente en el desempeño de sus labores en la responsabilidad de actualización en el área pedagógica, como un resultado relacionado.

JUSTIFICACIÓN

La enseñanza tradicional de la arquitectura.

El oficial, el maestro, el ayudante, el aprendiz.

La práctica con un experto y el aprendizaje por prueba y error.

Por costumbre, en el Taller de Composición Arquitectónica se ha asumido la práctica de aprendizaje como un ejercicio de prueba y error; el método de corrección del profesor y el alumno se basa en el ensayo y el error para lograr el desarrollo de un proyecto, de la misma manera en que se dio la enseñanza tradicional, cuando se aprendía un oficio.

La arquitectura no es un oficio, es un conjunto de conocimientos científicos y técnicos, probados y razonados, múltiples conocimientos que se requiere de su dominio.

Por más de tres décadas las escuelas de arquitectura han estado influenciadas por corrientes o modas y metodologías diversas, como la metodología científica, la semiótica, y últimamente las modas formalistas. Esta situación ha servido para ocultar el hecho de que algunos profesores no tienen un método pedagógico explícito para enseñar.

En la formación escolar del arquitecto, el taller de composición arquitectónica resulta fundamental como materia de enseñanza, ya que es en éste donde confluyen todas las áreas de conocimiento que conforman la currícula de la carrera.

Se eligió el Taller de Composición Arquitectónica, porque esta materia es la columna vertebral, el eje principal de la carrera, particularmente el que corresponde al primer semestre, ya que en este nivel es donde el estudiante tiene sus primeros contactos con el diseño Arquitectónico, al poner en juego su capacidad creativa mediante conceptos abstractos y diseños básicos.

El ejercicio de nuevas prácticas docentes permitirá al alumno integrarse en un proceso de aprendizaje ordenado y sistematizado que facilite la asimilación de temas abstractos y complejos que fundamentan el ejercicio del diseño arquitectónico. El conocimiento de estos conceptos y su aplicación, permitirá al alumno, al momento de diseñar (momento creativo), realizar propuestas arquitectónicas novedosas y formalmente estéticas, finalidad de la enseñanza del diseño arquitectónico.

Aunque se supone que debe existir una mínima coherencia entre los niveles y ejercicios pedagógicos, es frecuente que debido a la "libertad" de cátedra, los alumnos tengan una indiscutible falta de relación en los diversos temas y géneros de estos ejercicios.

En las nuevas prácticas de enseñanza, el docente deberá participar responsablemente en el crecimiento y la formación de sus estudiantes.

HIPÓTESIS

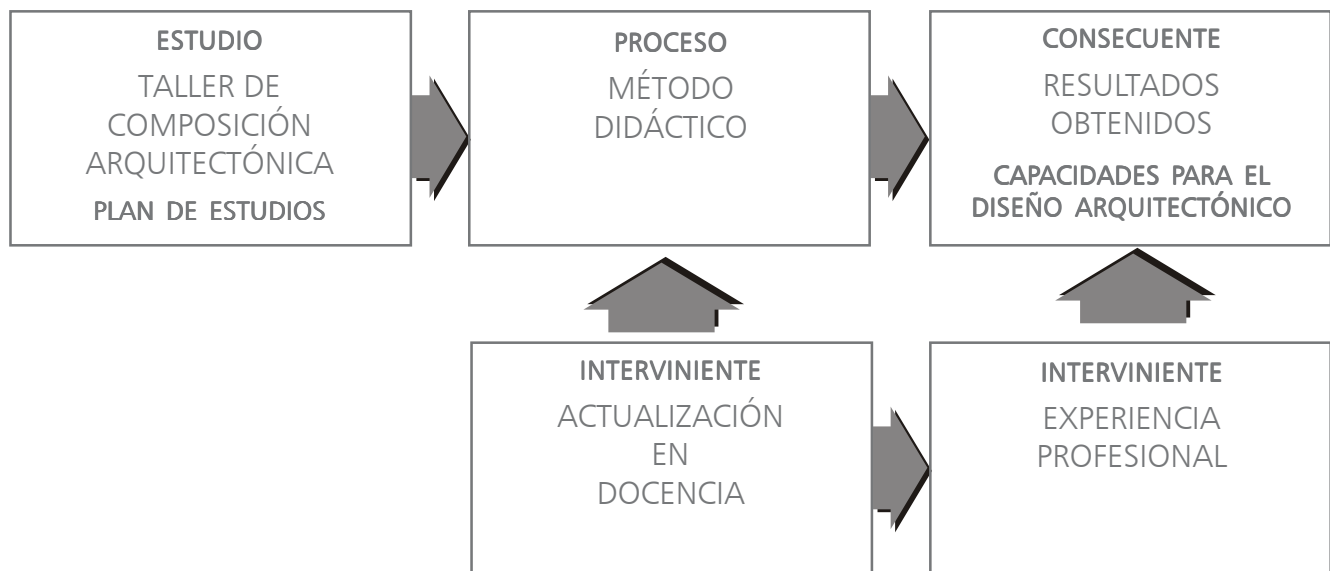
Los métodos didácticos utilizados actualmente en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Cátedra de Composición Arquitectónica de la Facultad de Arquitectura, se han generado como una costumbre práctica de repetición de formas y métodos de trabajo, esquemas que se repiten año tras año, donde el docente impone su punto de vista sin un buen fundamento teórico.

Por esta circunstancia, no responden a la tecnología educativa actual, no aplican conceptos didácticos contemporáneos, ni son apropiados en la exposición y organización de sus contenidos.

En gran medida se detecta que se debe a la falta de actualización de la planta docente en las áreas de formación pedagógica, en otro sentido se provoca porque la estructura del plan de estudios permite a los profesionales del área de arquitectura participar en la docencia con cargas eventuales de trabajo, es decir, algunos de los arquitectos no siempre imparten cátedra.

ALCANCES

Con el presente trabajo, se pretende desarrollar en el profesor el cambio de actitud hacia la utilización de herramientas actuales, con la aplicación de conceptos didácticos contemporáneos, que estén directamente relacionados con la visión de los alumnos, acorde a sus necesidades y a nuestros tiempos; en la facultad de arquitectura de la UMSNH, con el plan de estudios vigente desde 1996, para los alumnos y la materia del Taller de Composición Arquitectónica.



PARTE I.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Para comprender el propósito preciso del estudio, en este capítulo se explicarán las características principales y la manera en que se desarrollará la investigación, así como los elementos y factores que intervienen y fundamentan la misma. De igual forma, se manejan algunas definiciones y conceptos que permitirán al lector entender mejor el lenguaje y contenido de esta investigación.

El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo, por lo que resulta indispensable conocer qué es la investigación cualitativa: características, tipos y elementos que la conforman; mismos que nos permitirán comprender mejor el objetivo final de esta investigación.

La calidad es un proceso constante y permanente porque es total, y como tal está presente en todas las partes del proceso educativo. El objetivo de todo movimiento por una mayor calidad es mejorar los resultados de aprendizaje, este es el resultado esperado, pero es el proceso lo que produce los resultados.

La justificación del enfoque cualitativo tiene su fundamento en la metodología empleada por los antropólogos sociales: la observación participante o etnográfica.² La etnografía es un enfoque metodológico que trata de des-

2. Herrejón Ortega, Alicia. *Psicodrama y Pedagogía. El ritual de la evaluación del aprendizaje*, 1997. 1ª Edición, UMSNH, México. pp 5.

cribir e interpretar en forma detallada, profunda, analítica, las conductas y prácticas educativas y sociales desde la propia visión de los participantes en el medio natural en que ocurren. La *investigación cualitativa* es un esfuerzo para entender las situaciones en su singularidad como parte de un contexto particular y de sus interacciones.

En contraste a la *investigación cuantitativa*, que se aparta al fenómeno para examinar las partes componentes que se encuentran (convierten) disponibles en el estudio, la investigación cualitativa puede revelar como todas las partes trabajan juntas para formar un conjunto. Por lo que el significado está empotrado en las experiencias de las personas y que este significado es medido a través de las propias percepciones del investigador.

La llave del concepto es entender el fenómeno de interés desde la perspectiva de los participantes, no de los investigadores. Esto está algunas veces referido a la perspectiva del interior, contra la visión externa.

En la *investigación cualitativa* el investigador es el instrumento principal para la recaudación de datos y análisis. El investigador es sensible al contexto; puede adaptar técnicas a las circunstancias; el contexto total puede ser considerado; que es conocido sobre la situación puede ampliar a través de la sensibilidad y aspectos no verbales; el investigador puede procesar datos inmediatamente, puede clarificar y ordenar como el estudio está envuelto, y puede explorar respuestas de anomalía.

La *investigación cualitativa* está usualmente involucrada con el campo de trabajo. El investigador puede ir físicamente hacia las personas, el marco, el

sitio, la institución (el campo), para observar la conducta en el marco natural.

La *investigación cualitativa* principalmente explora una estrategia de investigación inductiva. Esto es, este tipo de investigación construye abstracciones, conceptos, hipótesis, o teorías. Los investigadores cualitativos construyen hacia la teoría desde las observaciones y entendimientos intuitivos ganados en el campo. En contraste a los investigadores deductivos quienes esperan encontrar datos para marcar una teoría, los investigadores inductivos esperan encontrar una teoría que explique sus datos.

Finalmente, desde que la *investigación cualitativa* se enfoca en el proceso, el significado, y el entendimiento, el producto de un estudio cualitativo es ricamente descriptivo.

Características de la investigación Cualitativa y Cuantitativa.

Punto de Comparación

1. Centro de investigación
2. Raíces filosóficas
3. Frases asociadas
4. Meta de investigación
5. Diseño de características
6. Muestra
7. Recaudación de datos
8. Modo de análisis
9. Fundamentos

Investigación cualitativa

1. Calidad (naturaleza y esencia).
2. Fenomenología, interacción simbólica.
3. Campo de trabajo, etnografía, naturalismo, raíces, constructivismo.
4. Entendimiento, descripción, descubrimiento, significado, generación de hipótesis.
5. Flexible, involucrado, emergente.
6. Pequeña, no al azar, que propone, teórica.
7. El investigador es el principal instrumento, entrevistas, observaciones, documentos.
8. Inductivo (por el investigador).
9. Comprensible, expansivo, ricamente descriptivo.

Investigación cuantitativa

1. Cantidad (cuanto).
2. Positivismo, empirismo lógico.
3. Experimental, empírico, estadístico
4. Predicción, control, descripción, confirmación, evaluación de hipótesis.
5. Predeterminado, estructurado.
6. Grande, al azar, representativo.
7. Instrumentos inanimados
(escalas, exámenes, inspecciones, cuestionarios, computadoras).
8. Deductivo (por métodos estadísticos).
9. Preciso, numérico.

Comúnmente se encuentran cinco tipos de estudio dentro de la Investigación Cualitativa Educativa. Ellos comparten las características comunes de la investigación cualitativa, mientras al mismo tiempo cada una puede ser distinguida de las otras en términos de la orientación disciplinaria (etnografía, fenomenología), función (teoría de fundamento), o forma (proceso de estudio, el estudio cualitativo básico o genérico).³

Estos cinco tipos de estudio, pueden y frecuentemente hacen, el trabajo en conjunto con cada una. De este modo podemos conducir un proceso de estudio etnográfico o un estudio cualitativo genérico o básico usando el marco y las herramientas de investigación de la fenomenología. Un proceso de estudio puede también construir una teoría propia, que le permita fundamentar el mismo.

Tipos Comunes de la Investigación Cualitativa en la Educación.⁴

Tipo	Características
1.- básico o genérico:	Incluye descripción, interpretación y entendimiento. Identifica patrones recurrentes en forma de temas o categorías. Puede delinear un proceso.
2.- etnografía:	Se enfoca en la sociedad y cultura. Descubre y describe creencias, valores, y aptitudes que estructuran la conducta de un grupo.

3. Merriam, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, 1998. Second Edition, USA. pp. 9.

4. *Ibid.* pp 11.

- | | |
|---------------------------|---|
| 3.- fenomenología: | Está concentrada con la esencia de una estructura básica de un fenómeno.
Usa datos que son la primera experiencia del fenómeno tanto de los participantes como del investigador. |
| 4.- teoría de fundamento: | Está diseñada para inductivamente construir una teoría substantiva observando algunos aspectos de práctica.
Es "causal" en el mundo real. |
| 5.- proceso del estudio: | Es intensivo, descripción y análisis de una sola unidad o sistema limitado. |

El Estudio Cualitativo Básico o Genérico.

El estudio cualitativo básico en la educación típicamente viene de conceptos, modelos y teorías en la psicología educacional, psicología desarrollada, psicología cognitiva, y sociología. Los datos son recolectados a través de entrevistas, observaciones, o análisis de documentos. Los fundamentos son una mezcla de descripción y análisis –un análisis que usa conceptos desde un marco teórico del estudio. El análisis frecuentemente resulta en la identificación de patrones recurrentes (en la forma de categorías, factores, variables, temas) que van a través de datos o en la delineación de un proceso. En estos estudios el análisis no construye una teoría substantiva como lo hace los estu-

dios de teoría emergente. Por lo que no es un sistema rodeado o una unidad funcional que circunscribe la investigación.

Un Estudio Etnográfico

La etnografía es una forma de investigación cualitativa empleada por antropólogos para estudiar la sociedad humana y la cultura. Mientras la cultura ha sido definida de manera variada, la etnografía se refiere esencialmente a creencias, valores, y actitudes que estructuran la conducta de patrones de un grupo específico de personas.

Para los antropólogos, el término tiene dos significados distintos. Etnografía, es primero, un conjunto de métodos usado para recaudar datos, y segundo, el registro escrito que es el producto de usar las técnicas etnográficas. Las técnicas etnográficas son las estrategias que los investigadores usan para recolectar datos sobre el orden social, marco, o situación que está siendo investigada. Las técnicas comunes de datos recogidas son entrevistar, conducir análisis documental, examinar historias de la vida, creación de diarios del investigador, y observación de los participantes. Usando estas técnicas, sin embargo, no necesariamente produce una etnografía en el segundo sentido de la palabra. Una etnografía es una interpretación sociocultural de los datos. Como descripciones interpretativas reconstrucciones de significados simbólicos de los participantes y patrones de interacción social, "los etnógrafos recrean para el lector las creencias mezcladas, prácticas, artefactos, conocimiento folklórico, y conductas de algunos grupos de personas.

Fenomenología

La investigación cualitativa viene desde la filosofía de la fenomenología y su énfasis en la experiencia e interpretación, pero un investigador puede también hacer un estudio fenomenológico usando las "herramientas" particulares de la fenomenología.

El método fenomenológico no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas. Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos. Estos tienen que tener las características de una consistencia lógica y una adecuación al fenómeno estudiado.

El énfasis no se encuentra en el sistema social ni en las interrelaciones funcionales, sino en la interpretación de los significados del mundo y las acciones de los sujetos. El *sentido* (significado) se desarrolla a través del diálogo y las interacciones, para lograr así una interpretación en términos sociales, dado que las acciones de las personas tienen una intencionalidad e influyen en los demás y viceversa.

En este método se trata, en primer lugar, de eliminar los elementos casuales, a través de la reducción fenomenológica. Por medio de la reducción y la interpretación, el fenómeno cobra sentido. La gente posee una acumulación de conocimientos, a partir de los cuales interpreta las nuevas experiencias.

El método fenomenológico aporta ciertos elementos para el método de investigación cualitativa (participativa). Estos elementos son la intersubjetividad y el empleo de la intuición en la comprensión de los fenómenos sociales.

El método fenomenológico puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades sociales.

Sin embargo, el método dialéctico y el estudio del sistema social en sus dimensiones históricas y estructurales tienen una importancia mayor en la investigación participativa. En lo que se refiere al carácter individualista del método fenomenológico, se opone directamente al método de investigación participativa.⁵ Ya que este método requiere precisamente de las relaciones y apoyo de la sociedad.

La Teoría de Fundamento

La teoría de fundamento es una metodología de investigación específica introducida en 1967 por los sociólogos Glaser y Strauss en su libro, "el Descubrimiento de la Teoría de Fundamento". El resultado final de este tipo de investigación cualitativa es una teoría que emerge desde, o es "fundamentada" en los datos –por lo tanto, la teoría de fundamento. La descripción rica es también importante pero no es el foco principal de este tipo de estudio. El tipo de teoría desarrollado es usualmente sustantivo dado que es formal o grande.

Una teoría substantiva consiste de categorías, propiedades, e hipótesis. Las categorías y propiedades que definen o iluminan las categorías son elementos conceptuales de la teoría. Las hipótesis son las relaciones dadas entre categorías y propiedades. Estas hipótesis son tentativas y son derivadas

5. Sánchez González, Álvaro. *Manual de Investigación Educativa Cualitativa*. (Edición Digital), México.

del estudio. No hay un marco fuera del principio del estudio para ser examinado, como es verdad en la investigación cuantitativa.

Tanto con la etnografía como con la fenomenología; la teoría de fundamento tiene su propia regla y procedimientos para conducir un estudio. El método comparativo constante de análisis de datos es medianamente usado en todos los tipos de estudios cualitativos, ya sea o no que el investigador esté construyendo o no una teoría de fundamento. Esto quizás explica el uso del término teoría de fundamento para describir otros tipos de investigación cualitativa. El principal objeto de este análisis es observar patrones en los datos. Estos patrones se encuentran unidos con relaciones entre ellos mismos en la construcción de una teoría de fundamento.

El Proceso de Estudio

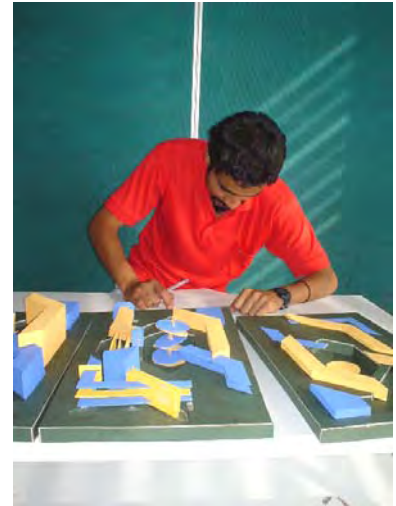
Un diseño de proceso de estudio es empleado para ganar un entendimiento profundo de la situación y significado que envuelve. Los procesos de estudio pueden acomodar una variedad de perspectivas disciplinarias. Los estudios del proceso cualitativo en la educación son frecuentemente marcados con los conceptos, modelos, y teorías de antropología, historia, sociología, psicología, y psicología educacional.

Mientras el proceso de estudio ha sido incluido en esta tipología como una forma de investigación cualitativa, está también fuera de manera singular para una especial atención porque los estudios del proceso son también

prevalecientes en la educación, y todavía el número de recursos disponibles para el proceso de estudio de los investigadores es también escaso. Por lo que, existe todavía mucha confusión al como constituir un proceso de estudio, como difiere de otras formas de investigación cualitativa, y cuando es más apropiada para su uso.⁶

En la enseñanza del Taller de Composición Arquitectónica (Diseño), es de gran importancia los conocimientos con que cuenta el docente y la claridad en la transmisión de los mismos, así como el manejo de las técnicas, recursos didácticos, y de la tecnología educativa, pues estos le permiten organizar los conocimientos teóricos y prácticos que conforman el proyecto y las actividades académicas que conforman el programa del curso. El desarrollo del tema tiene como objetivo, crear la conciencia en los alumnos de la importancia que tiene presentar una propuesta formal como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario que el docente se preocupe por saber qué enseñar y cómo enseñar, que tenga vocación y compromiso por la enseñanza, y esto le permita acercarse al conocimiento que se genera en el taller de diseño (composición Arquitectónica); ya que actualmente en las escuelas de arquitectura, se piensa que conocer del tema es suficiente para enseñar; por supuesto que no es así, ya que el conocimiento didáctico de saber, enseñar y querer enseñar, se reduce a la práctica profesional del docente, ocasionando con esto los problemas de enseñanza en el taller.⁷ Con fundamento en la experiencia docente de Turatti en la facultad de arquitectura de la UNAM, coincidimos



Propuesta formal en diferentes etapas, primer semestre.

6. Merriam, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, 1998. Second Edition, USA. pp 14.
7. Turati Villarán, Antonio. *La Didáctica del Diseño Arquitectónico. Una aproximación metodológica*. Ed. Facultad de Arquitectura de la UNAM. 1963. México. pp 63.

que es una costumbre que el docente en el Taller de diseño (composición arquitectónica), exponga sus condiciones propias de experiencia y gusto.

Las escuelas de arquitectura en general, ofrecen la posibilidad de ciertos desarrollos personales en relación con los cuales el profesor representa una ayuda que puede facilitar el incremento de la propia autonomía. Esto implica ayudar al alumno a que sepa lo que quiere (lo que no es muy frecuente en alumnos poco motivados), a que se de cuenta de que no se trata de obligarle sino de ayudarlo a conseguir lo que él desea, a que comprenda que el aprendizaje le puede ayudar a incrementar su autonomía, a regular su aprendizaje y además, ayudándole a comprender que conseguir sus metas sólo es posible en la medida en que se consiga un respeto mutuo que facilite la ausencia de obstáculos y la cooperación cuando sea necesario.

Por otra parte, el que el alumno se interese por aprender depende de que sepa que proceso seguir, como pensar, condiciona el interés y la motivación por el aprendizaje, para afrontar de modo eficaz la lectura, el estudio y la solución de los problemas que le plantean el aprendizaje. Asimismo, el contexto definido por los conocimientos previos de nuestros alumnos influye en que quieran saber y en que sepan como actuar -como pensar- para conseguir nuevos conocimientos.

El profesor es quien decide que información presentar, cuando y como hacerlo, en consecuencia el profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje.



Docente revisando y explicando de manera práctica la propuesta arquitectónica.

je, el recuerdo y el uso de la información.⁸ Por lo anterior resulta indispensable motivar a los estudiantes haciéndoles ver que cada momento es una nueva oportunidad para aprender algo nuevo, y que comprendan que el aprendizaje les puede ayudar a incrementar su autonomía.

Es cierto que el saber y la experiencia acumulada puede construir un tesoro cuando se usan bien; sin embargo, a menudo se utilizan como elementos que obstaculizan todas las innovaciones. Se recurre a la experiencia no para analizar de manera crítica los actos y los métodos, sino para imponer hábitos fijos y rutinas que automatizan la vida y anulan el pensamiento. Esta práctica produce un ser humano indiferente, que no intenta comenzar nada nuevo, que evita todo riesgo y ni siquiera intenta reflexionar sobre nuevas posibilidades. La experiencia de los otros estrecha el entorno de su vida creadora y, por tal influencia, se vuelve en verdad en un tonto.⁹ Es necesario cambiar esta práctica ya que de lo que se trata es de despertar la creatividad en el alumno, mediante estrategias encaminadas al desarrollo del pensamiento creativo.

En cualquier actividad humana y más en la enseñanza, el *saber qué*, es tan importante como el *saber cómo*.

El *saber qué*, está fundamentalmente basado en proposiciones; por eso al *saber qué* se le denomina proposicional o propositivo, no porque tenga un propósito, sino porque *constituye una propuesta*.

El *saber cómo*, es muy diferente y consiste, en el conocimiento y dominio de acciones, técnicas, maneras, procedimientos y métodos, para hacer algo,

8. Alonso Tapia, Jesús. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Edit. Aula XXI Santillana, Madrid. pp 12.

9. Martínez Miguélez, Miguel. *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. Editorial Trillas, México. Segunda edición, cuarta reimpresión, junio 2002. pp 3.



Alumno en la etapa reflexiva del proyecto arquitectónico.

ya sea intelectual, material o físico, por lo tanto el *saber cómo es procedimental*.

Una de las grandes carencias que presenta el saber escolar, es que la escuela, aparentemente se preocupa únicamente del *saber qué*, en deterioro del *saber cómo*. Cuando se habla del conocimiento, se refiere por lo general *al saber como preposición y no al cómo, como procedimiento*.

Al *saber qué* y al *saber cómo*, habría que agregar el *saber por qué*, el *saber cuándo* y el *saber para qué*, los tres de gran importancia. *El saber por qué* en cuanto a la explicación de hechos, fenómenos, eventos, etc. *El saber cuándo* con respecto a la oportunidad con que se hacen las cosas, es decir, el cuándo hay que hacer qué; y *el saber para qué*, que se refiere a los posibles usos y aplicaciones de lo que investigamos o descubrimos.¹⁰ Como docentes es de suma importancia considerar todo estos aspectos, ya que de ellos depende la pertinencia y aplicación del conocimiento en la solución de problemas prácticos.

En el taller de Composición Arquitectónica (diseño arquitectónico) se debe estimular la capacidad creativa, parte fundamental en el en el proceso de diseño. Resulta de gran importancia que esta materia no se conciba de manera aislada, ya que, en está, se integran los conocimientos adquiridos en las demás materias, mismos que permiten realizar una mejor propuesta de proyecto. Debemos recordar que en todo diseño se debe considerar la interacción con las otras áreas del conocimiento que conforman la curricula como: teórico-humanista, la urbano-ambiental, la tecnológica y la de composición arquitectónica.

10. Gutiérrez Vázquez, JM. *Aprender a enseñar y enseñando a aprender*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe. Segunda reimpresión, 2004. pp 27-28.

Se debe buscar lograr con la realización de ejercicios de diseño, el desarrollo de las distintas capacidades, habilidades y subhabilidades cognitivas como observar, analizar, ordenar, clasificar, representar, memorizar, interpretar, evaluar, etc. hasta llegar a la memoria descriptiva del proyecto, esto permitirá al alumno entender la teoría a través de la práctica.¹¹ Estamos de acuerdo en que el impulso de todas estas aptitudes y actitudes ayudarán al alumno en el proceso de diseño permitiéndole conseguir mejores resultados.

La creatividad es un medio que tiene el ser humano para realizar diferentes actividades, que está implícita en todo lo que se realiza en todos los campos y en todos los extractos sociales, es decir, no es exclusiva de un sector o de unos cuantos.

La creatividad no se hereda, no depende únicamente del medio, ni de la educación y cultura; es la función del yo de cada ser humano, no se puede enseñar, en el mejor de los casos se puede conducir mediante el conocimiento, también depende de la capacidad y confianza del individuo.¹² Entendemos que la creatividad es una capacidad que hay que conocer, entrenar, provocar y revitalizar; por eso resulta indispensable saber como podemos guiar o estimular este proceso de desarrollo de la creatividad en los estudiantes, ya que es una de las características necesarias para el taller de composición arquitectónica.

Una persona creativa es aquella que es capaz de procesar de maneras nuevas la información que tiene a la mano, los datos sensoriales a los que



Propuesta de proyecto por alumno del quinto semestre.

11. Turati Villarán, Antonio, Op. cit. pp 54.

12. Arieti, Silvano. *La Creatividad. La Síntesis Mágica*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Primera Edición Español, 1993, México.



Maqueta volumétrica de estudio realizada por alumno del séptimo semestre.

todos tenemos acceso. Una persona creativa ve intuitivamente las posibilidades para convertir una información común y corriente en una nueva creación, la cual trasciende la materia prima empleada. Las personas creativas han reconocido las diferencias entre el proceso de reunir información y el de transformarla creativamente. Conocer ambos lados del cerebro es un paso importante para liberar nuestro potencial creativo.¹³ De acuerdo con Edwards, debemos buscar el desarrollo de ambos hemisferios del cerebro, cada mitad tiene capacidades diferentes; ambos hemisferios intervienen en actividades cognitivas superiores, esto permitirá la mejora de la capacidad creativa, que se localiza en la mitad derecha del cerebro.

Dentro de las características que debe tener una persona creativa, se distinguen las cualidades de carácter y las actitudes, más que los rasgos de inteligencia. La creatividad es en gran parte, cuestión de voluntad, propósito, y de actitudes básicas ante sí mismo y ante la vida. Otro aspecto importante que influye en la creatividad, es el medio ambiente, cultural y físico.

Dentro de las implicaciones para el desarrollo de la creatividad y para la metodología de la investigación, la información para las respuestas y solución adecuada de nuestros problemas se encuentra dentro de nosotros mismos, y allí es donde debemos buscarla. Parece que el mayor obstáculo para la expansión y el uso de la mente intuitivo-creativa es la falta de una fe consiente y fuerte de sus habilidades. El pensamiento productivo, el acto creativo, la visión intelectual de una nueva realidad, siempre son precedidos por un gran esfuerzo mental consciente que trata de adquirir un conocimiento sólido de la materia y una familiaridad y dominio del área implicada.

13. Edwards, Betty. *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Segunda edición. Editorial Urano, S.A. 1994, Argentina-Chile-Colombia-México-Venezuela, pp 13-59.

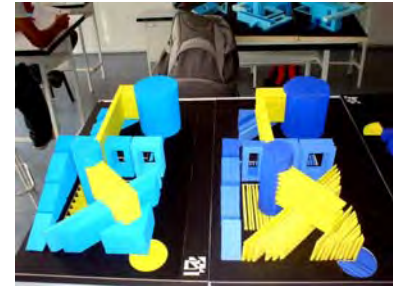
Martínez Miguélez,¹⁴ explica que los procesos que actúan sobre conceptos e ideas pueden ser conscientes, preconcientes e inconscientes. Los procesos conscientes presentan gran rigidez, debido a su carácter analítico, lógico y discursivo, y al uso controlado y preciso de conceptos y símbolos. Los procesos inconscientes son aún más rígidos, debido a que son pulsiones y conflictos alejados de la realidad, inaccesibles a un examen consciente y a la influencia correctora de la experiencia. Los procesos preconcientes se caracterizan por su alto grado de libertad; tienen a su alcance un muy extenso radio de información y la fluidez y la flexibilidad para reunir, comparar, asociar y sintetizar nuevas ideas.

Una de las metas principales de la educación, es que los alumnos adquieran desde su formación inicial, habilidades de pensamiento o habilidades de orden superior, como son la solución de problemas y la creatividad.

En este orden de ideas, Edwards señala que la mayor parte del sistema educativo está dirigido a cultivar el hemisferio izquierdo del cerebro, que es verbal, racional y temporal, dejando olvidado el hemisferio derecho.

El habla y el lenguaje se hallan tan íntimamente relacionados con el pensamiento, el razonamiento y las actividades mentales superiores, que los científicos del siglo XIX llamaron hemisferio dominante o principal al izquierdo, y al hemisferio derecho lo llamaron subordinado o secundario. La opinión general, que prevaleció hasta hace muy poco tiempo, era que la mitad derecha del cerebro era menos avanzada, menos evolucionada que la izquierda.

El modo de procesar utilizado por el cerebro derecho es rápido, comple-



Propuesta de un alumno del primer semestre en estructura y volumen.

14. Martínez Miguélez, Miguel, Op. cit. pp 7.

jo, totalizador, espacial y perceptivo, esta forma de procesar no solo difiere de la del cerebro izquierdo, verbal y analítico, sino que es de igual complejidad.

Ahora sabemos que, nuestro cerebro es doble, y cada mitad tiene su propia manera de conocer, su propia manera de percibir la realidad.

De todas maneras, cuando cada uno de los hemisferios recoge la misma información sensorial, cada uno maneja esa información de manera diferente; tal vez la tarea se divide entre los hemisferios y cada uno se encarga de la parte correspondiente a su estilo. O bien un hemisferio con frecuencia el izquierdo (dominante), acapara e inhibe a la otra mitad. El hemisferio izquierdo analiza, abstrae, cuenta, marca el paso, planea los procedimientos paso a paso, verbaliza, hace afirmaciones racionales de acuerdo a la lógica. Esta afirmación ilustra el modo de trabajar del hemisferio izquierdo: la modalidad analítica, verbal, calculadora, secuencial, simbólica, lineal y objetiva.

Con el hemisferio derecho entendemos las metáforas, soñamos, creamos nuevas combinaciones de ideas. Cuando algo es demasiado complejo para describirlo, podemos hacer gestos para comunicarlo. Ese es entonces el modo de trabajar del lado derecho del cerebro; la modalidad intuitiva, subjetiva, relacional, holista, independiente del tiempo.

El hemisferio derecho no es bueno para ordenar las cosas en sucesión: hacer primero lo primero, dar este paso y luego el siguiente. Puede comenzar por cualquier paso o hacerlo todo a la vez.

Hoy en día si bien los educadores son cada vez más conscientes de la importancia del pensamiento intuitivo, los programas escolares siguen estan-

do estructurados según la modalidad del hemisferio izquierdo. La enseñanza es graduada: los alumnos han de pasar unos cursos (primero, segundo, tercero, etc.) que siguen una dirección lineal.

El cerebro derecho (el soñador, el artífice, el artista) está perdido en nuestro sistema escolar y queda en gran parte sin educar. El dibujo es una manera eficaz para acceder a las funciones del cerebro derecho¹⁵.

Dibujar es una habilidad global (o total) que solo precisa de un conjunto limitado de componentes básicos. De la misma forma que otras habilidades globales como leer, conducir o caminar entre otras, el dibujar se compone de habilidades parciales que se integran en una habilidad total. Una vez que se han adquirido estas habilidades componentes y se integran se sabe dibujar, al igual que una vez se ha aprendido a leer, se sabe leer para toda la vida, o como una vez se aprende a caminar, se sabe caminar también para siempre.

Un buen maestro puede facilitar, orientar, organizar y consolidar procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero no puede aprender por ellos. Cuando estamos motivados aprendemos mucho más que cuando no lo estamos, y todos podemos aprender cuando tenemos un auténtico deseo de explorar, de investigar, de conocer y de experimentar.

Aprendemos mejor cuando el contenido significa algo en nuestra vida, cuando proporciona mas claridad y profundidad a nuestra visión de las cosas, cuando encaja de manera natural en la estructura de nuestras propuestas y nuestras metas; o bien cuando no encaja en nuestras ideas previas, cuando cuestiona nuestras percepciones y nos hace cambiar la mirada, dán-

15. Edwards, Betty, Op. cit. pp 52-53.

dole mayor lucidez y entendimiento. El conocimiento implica estructura, organización y ordenamiento.

La ejecución oportuna y el uso razonado y eficiente de la memoria juegan un papel muy importante en los procesos de aprendizaje. El saber hacer es un componente fundamental del conocimiento.

El aprendizaje se enriquece notablemente, cuando lo aprendido se utiliza o aplica en otra actividad relativamente relacionada o similar. El simple hecho de aplicar lo aprendido en una actividad concreta, sea de trabajo o de la actividad diaria, le otorga una dimensión nueva y fortalece y enriquece su estructura. El conocimiento válido por sí mismo, se convierte también en una herramienta, se hace instrumental, lo cual lejos de disminuirlo, lo engrandece.

En el conocimiento se hallan frente a frente la conciencia y el objeto, es decir, el sujeto y el objeto, el conocimiento se presenta como una relación entre estos elementos el dualismo entre sujeto y objeto pertenece a la esencia del conocimiento. La función del sujeto consiste en aprehender del objeto, y la del objeto de ser aprehensible y aprehendido por el sujeto. El conocimiento puede definirse como una *determinación del sujeto por el objeto*¹⁶. De lo anterior podemos decir que un proceso de aprendizaje enriquecido por diversas actividades de transferencia gana y progresa de manera notable; así como en tantas actividades humanas, aquí también la calidad de los procesos determina la calidad de los productos.

Es grande la variedad de habilidades cognitivas a desarrollar en los alum-

16. Hessen, J. *Teoría del Conocimiento*, México, Edit. Grupo Editorial Tomo, S.A. de C.V., 2003.

nos, entre las que destacan: observar, interpretar, utilizar y aplicar lo que se sabe, identificar y controlar variables, diseñar hipótesis, cuestionar, planificar experiencias e investigaciones, evaluar las evidencias y tomar decisiones,¹⁷ como docentes tenemos el compromiso que los estudiantes mediante el manejo de estas habilidades, desarrollen la capacidad de aprender a aprender, ya que mientras el alumno no sea capaz de argumentar sus propias ideas en base a la compilación de información no se ha dado el conocimiento.

A menudo no podemos decir que es lo que sabemos. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción.

De modo similar, la vida cotidiana del alumno depende del conocimiento tácito en la acción, es decir, del conocimiento que esta en función de y dirigido hacia otra realidad. En la práctica diaria hace innumerables juicios de calidad, y presenta diversas habilidades, incluso cuando hace uso consciente de las técnicas de estudio como herramientas que le ayudan a mejorar el rendimiento y le facilitan el proceso de memorización y de estudio.

Conocer desde la acción, nos lleva a entender la práctica inteligente como una aplicación del conocimiento a las decisiones instrumentales, no hay nada extraño en la idea de que, saber desde la acción, es el modo característico del conocimiento práctico común sobre todo en carreras como arquitectura, en donde el alumno pone en práctica constante los conocimientos adquiridos; ya que en el proceso de diseño, el alumno entra en una fase reflexiva constante. En la búsqueda de una respuesta el alumno reflexiona desde la acción a propósito de la solución del problema.¹⁸ Dentro del taller de composición

17. Gutiérrez Vázquez, JM, Op. cit. pp 62-63.

18. Schon, Donald A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós, Barcelona, primera edición, 1998. pp. 56.



Intercambio personal de ideas entre maestro y alumna.

arquitectónica, es indispensable llevar a cabo una reflexión constante, que permita al alumno cuestionar lo que se está haciendo, el porqué y el para qué, ya que de esta manera puede entender y comprender mejor los problemas a los que se enfrenta.

Los conocimientos comprenden conceptos, ideas generales y particulares, nociones, principios, hipótesis, teorías, leyes, criterios, hechos, descripciones, explicaciones, procesos, relaciones e interacciones, sistemas, técnicas, procedimientos, métodos y metodologías, etc.

Debemos valorar la importancia de lo afectivo junto a lo cognitivo, tomemos siempre en cuenta la estructura de lo que se quiere aprender y de las actividades mismas de aprendizaje, no se debe temer recurrir siempre que sea necesario a la ejercitación y la repetición, fortalezcamos nuestros saberes transfiriéndolos críticamente de unas actividades a otras y hagamos más próspero nuestros aprendizajes usando la enorme diversidad de tareas, de estrategias teóricas y prácticas, de actitudes y habilidades conceptuales y procedimentales y de categorías del conocimiento. Aprender es pues un quehacer espléndido, placentero, fecundo, generoso, agradable, etc.

Debemos provocar en los alumnos en cualquier asignatura, pero sobre todo en el taller de composición arquitectónica, la capacidad de percibir la realidad con todos sus sentidos ya que esto, les permitirá tener una visión real del aprendizaje que se pretende lograr y al mismo tiempo despertar la habilidad del autoaprendizaje.

CAPÍTULO I

MÉTODOS DIDÁCTICOS Y TEORÍAS ENFOCADAS EN EL APRENDIZAJE

1.1. MÉTODOS DIDÁCTICOS

Conocer que son, para que sirven y como utilizar algunos métodos didácticos y teorías enfocadas en el aprendizaje, resulta de gran interés ya que el conocimiento y aplicación de los mismos facilita la labor del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier asignatura y en cualquier nivel, para nuestro caso resulta indispensable el empleo de una metodología didáctica que permita mejorar cualitativamente la enseñanza del diseño arquitectónico, en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana.

El método es una herramienta, un instrumento de trabajo en donde el ejercicio del pensamiento, la reflexión y la creatividad es algo natural, placentero y agradable, si se desarrolla por medio de metodologías apropiadas, a los procesos espontáneos y naturales de la actividad intelectual humana. Pensar es la suprema función del hombre, la elección de los métodos más adecuados se logra anticipando el efecto.¹⁹

1.1.1. ANÁLISIS DE MÉTODOS DIDÁCTICOS

Desde tiempos remotos han existido formas, procedimientos y/o métodos que permitieron la transmisión de experiencias y conocimientos de gene-

19. Martínez Miguélez, Miguel, Op. cit. pp 2.

raciones adultas a sus descendientes, esto constituía ya una forma de educación. Con el inicio de las antiguas culturas, la educación se realizaba en función de la tradición fundamentalmente religiosa.

Fueron los filósofos griegos y romanos quienes comenzaron a dar principios para "enseñar" e hicieron de la educación algo formativo y progresivo. Al llegar el siglo XV con el humanismo y el renacimiento los conceptos cambian, se investiga y se hace uso de la observación y la experimentación, es por eso que la ciencia comienza a dar principios pedagógicos, se inician las bases de las teorías pedagógicas y con ellas aparece el término didáctica, el cual fue creado por Wolfgang Ratee y empleado por Juan Amos Comenio en el siglo XVII, se va enriqueciendo a través de los tiempos en su contenido con las investigaciones científicas, hasta darle un carácter experimental.

¿Qué es didáctica? Para Ratee y Comenio fue "arte para enseñar", aportando cada uno los principios que les permitieron constituir métodos propios para llevar a cabo la enseñanza.²⁰

Aplicando este término a nuestro tema, será entonces el arte de enseñar las distintas disciplinas, estilos, ordenamientos y valores que se dan en Arquitectura.

Se puede decir que la enseñanza es:

- 1.- Parte de la pedagogía o ciencia de la investigación.
- 2.- Estudio y aplicación de los métodos de enseñanza.
- 3.- Estudio sistemático de los métodos de la educación y la enseñanza.
- 4.- Conjunto de principios y normas para llevar a cabo la educación.

20. Gómez Palacio, Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. Segunda reimpresión, 1997, México. pp.24.

5.- Proceso por el cual el educando entra en posesión del conocimiento, destrezas, hábitos, experiencias, etc.

6.- Dirección del aprendizaje.

7.- La técnica de la enseñanza.

De lo anterior deducimos que la didáctica fundamentalmente se preocupa por el *cómo enseñar* y *cómo aprende el alumno*; para esto debemos entender que en el proceso y la dirección del aprendizaje existen dos factores: educando y maestro.

Ahora bien por interesar a nuestro tema en particular, hablaremos de las divisiones que se hacen en la didáctica. Ésta se divide en: General y Especial.

La primera estudia los métodos, normas, procesos y procedimientos que emplea el maestro para dirigir el aprendizaje; y la segunda, la didáctica especial, aplica las normas de la didáctica general a una rama del conocimiento, es decir, a una asignatura.

1.1.2. EL MÉTODO DIDÁCTICO:

El método didáctico es una vía integrada por una serie de pasos lógicamente ordenados, sistematizados y científicamente ordenados, que se convierten en un plan de actividades que ejecutaran alumnos y maestros con un propósito determinado; llegar al conocimiento, redescubrirlo, apropiárselo y utilizarlo.

Para los alumnos es el camino que ofrece la posibilidad de llevarlos a la satisfacción de su curiosidad, a dar respuesta a sus preguntas o inquietudes, al logro de un conocimiento.

Para el maestro el método es un recurso técnico indispensable, ya que hace tiempo quedo atrás la idea de improvisación y la inspiración como únicos elementos en la enseñanza.

Por lo antes dicho acerca del método podemos concluir que prácticamente para el alumno no existe como concepto u orden estrictamente preconcebido, en cambio para el maestro si debe existir concepto y el orden, o lo que es lo mismo, esta obligado por su función específica a tener conciencia plena del método, sus características, variaciones y posibilidades, a tal grado que al preparar una lección por sencilla que sea debe imprimirles un orden y la estructura del método empleado, ya que saber y conocer de metodología didáctica, no significa solamente conocer los nombres de los métodos, clasificación y características, sino entender su manejo y aplicación a fin de obtener buenos resultados con sus alumnos.

1.1.3. EL MÉTODO MONTESSORI

La doctora Montessori²¹ desarrolló un método pedagógico el cual es flexible y no fijo, ella creía en las innovaciones en el salón de clase, y su enfoque educativo entero estaba animado por una experimentación constante basada en la observación del niño.

21. Orem, R.C. *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Traducción de Beatriz López. Editorial Paidós, primera edición, 1986, España. pp. 22-32.

El método Montessori está formado por dos componentes clave:

- 1.- El medio ambiente, incluyendo materiales y ejercicios pedagógicos.
- 2.- El maestro que es el encargado de preparar el medio ambiente.

Para la doctora Montessori el medio ambiente era un elemento fundamental para el desarrollo de su método, este estaba diseñado para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño, esto significa, que no sólo debe contener lo que él necesita sino también, debe tener obstáculos que permitan el desarrollo del niño.

De este medio la doctora Montessori tiene tres ideas:

- 1.- El medio ambiente ayuda y obstaculiza, pero no puede crear nunca.
- 2.- Debe ser preparado con inteligencia y sensibilidad.
- 3.- Participación del maestro en el crecimiento del niño.

Para esto existen seis componentes básicos para el salón Montessori. Libertad, estructura y orden, realidad y naturaleza, belleza y atmósfera, los materiales Montessori y el desarrollo en comunidad.

La libertad es un elemento esencial en el salón Montessori, porque el niño se revela y es propositivo. Al niño se le deben proponer actividades que lo estimulen, se debe ayudar a desarrollar su voluntad, su disciplina y a comprender el bien y el mal. Los niños son libres para escoger su propia actividad y deben ser respetados. Se les presentan opciones que les permitan su crecimiento. La doctora Montessori recalcó la importancia del contacto con la naturaleza para el niño en proceso de desarrollo.

Conceptos fundamentales del medio ambiente Montessori.

Libertad estructura y orden, naturaleza y realidad.

Libertad para que el niño aprenda.

Orden completo de actividades para el niño.

Atmósfera que propicie respuestas positivas.

Los materiales Montessori están divididos en cuatro grandes categorías:

Los ejercicios de la vida cotidiana que involucran el cuidado físico de la persona y el medio ambiente, y los materiales sensoriales, académicos, culturales y artísticos.

Para poder hacer esto, un hábito debe ser desarrollado mediante la práctica. Para observar es necesario estar preparado. Sin embargo, este adiestramiento para la observación científica no es una cuestión de habilidad mecánica fundamentalmente.

1.2. TEORÍAS ENFOCADAS EN EL APRENDIZAJE.

Con el propósito de conocer algunas de las teorías enfocadas en el desarrollo, conducta y aprendizaje del hombre, consideramos necesario exponer que la teoría se entiende como el conjunto de reglas y leyes que sirven de base para explicar hechos; es un conocimiento de las teorías que han fundamentado el proceso didáctico a través de la historia, lo que nos permitirá destacar y rescatar los aspectos importantes que permitan mejorar la calidad de la enseñanza.

1.2.1. LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE

En todas las explicaciones sobre el desarrollo humano esta implícita una determinada teoría a partir de la cual se identifican los aspectos que originan o determinan dicho desarrollo, así como los elementos que los constituyen.²²

Algunas de las teorías más conocidas son:

La *Teoría psicoanalítica de Freud*, la cual se centra en el aspecto sexual del desarrollo.

La *Teoría de Erikson*, que además agrega los aspectos culturales que determinan el desarrollo de la personalidad.

La *Teoría de Vigotsky*, que concede prioridad a la influencia social en el aprendizaje y el desarrollo.

La *Teoría de Piaget*, en la cual afirma que el niño construye su conocimiento precisamente a través de la acción transformadora.

1.2.2. LAS TEORÍAS CONDUCTISTAS

Las Teorías Conductistas no son tan importantes como las otras en el funcionamiento mental del individuo, sino que consideran los cambios o modificaciones de la conducta. El aprendizaje conductista mira al desarrollo en función de la cantidad de contenidos que puede aprender un individuo, y pone el énfasis en la memorización, mecanización y asociaciones, más que en la comprensión.²³

22. Gómez Palacio, *ibid.* pp 15-17.

23 *Ibid.* pp 17.

1.2.3. LAS TEORÍAS PSICOANALÍTICAS. ²⁴

a) La Teoría de Freud. Sigmund Freud parte del estudio del inconsciente y subraya la importancia de las etapas psicosexuales por las que atraviesa el niño. Se puede decir, que esta teoría influye mucho en los cambios surgidos en los años treinta y cuarenta en Estados Unidos y Europa, cuando se inicio la transacción de una educación rígida y purista a una educación laxa y permisiva.

b) La Teoría de E. Erikson. Sin dejar totalmente de lado la teoría psicoanalista, Erikson agrega un componente social y cultural que, según él, permite que el niño salga de sus crisis de desarrollo habiendo enriquecido positivamente su personalidad,

Las Teorías de Freud y Erikson son muy ricas en elementos que tratan de explicar el desarrollo emocional y social sin estar totalmente separadas de las teorías cognoscitivas de Piaget, Vigotsky y Ausubel sino que ofrecen enfoques diferentes y complementarios.

1.2.4. LAS TEORÍAS COGNOSCITIVAS

Se denomina así a las teorías que centran su estudio en el desarrollo del conocimiento.²⁵ Hasta hace pocos años las teorías pedagógicas no tomaban en cuenta los aspectos psicológicos del aprendizaje y por lo tanto solo se preocupaban en que enseñar, algunos hablaban de cómo enseñar; pero quien aprende y como aprende no formaba parte de las inquietudes de nadie.

24. Ibid. pp. 18.

25. Ibid. pp. 19.

Además la educación en el siglo XVII era exclusiva para las clases sociales altas. Los pobres entraban como aprendices en los talleres de los artesanos y aprendían un oficio o trabajaban en el campo. Alrededor de 1650 se fundaron varias órdenes religiosas destinadas a la enseñanza de los pobres.

Entre las diferentes corrientes que se inician con el estudio del aprendizaje y no sólo de la enseñanza, podemos hablar del conductivo, de la psicología genética de Piaget, y de los aportes de Vigotsky y de Ausubel.

1.2.5. EL CONDUCTISMO

El conductivo es básicamente una teoría que estudia la conducta, cuyos procesos de cambio ocurren como resultado de la experiencia. El conductivo tiene como base inicial el estudio de los estímulos que producen determinadas respuestas.

1.2.6. LA TEORÍA PSICOGENÉTICA

Para Piaget²⁶ el aspecto más importante de la psicología reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia. No es que Piaget no acepte que los aspectos emocionales y sociales sean relevantes, sino que para él la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante.

Según Piaget, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado una herencia estructural, y por otra una herencia funcional.

26. Ibid. pp. 24.

Una de las aportaciones más importantes de Piaget a la psicología y a la educación en general, fue estudiar los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas de desarrollo del individuo.

1.2.7. LA TEORÍA DE AUSUBEL

Ausubel en 1993 aplicó el término *Aprendizaje significativo*, para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo.²⁷

Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al objeto de aprendizaje. La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. La atribución de significado solo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación. Otras características del aprendizaje significativo son: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.

La posibilidad de aprender siempre está en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y de las relaciones que se han establecido entre ellos. La concepción del aprendizaje significativo supone que la información es integrada a una amplia red de significados, la cual se modifica constante y progresivamente por la incorporación de nuevos elementos.

Resulta necesario señalar algunas condiciones indispensables para que el aprendizaje significativo se realice:

27. Ibid. pp. 60-62.

1.- el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, la información y el contenido por aprender, debe ser significativa desde su estructura interna, debe ser coherente, clara y organizada, sin arbitrariedades ni confusiones.

2.- el aprendizaje significativo, tiene que ver con las posibilidades cognoscitivas del sujeto que aprende. No basta con que el material sea potencialmente significativo. Es necesario que el sujeto tenga los conocimientos previos pertinentes que le permitan abordar el nuevo aprendizaje.

3.- es necesaria una actitud favorable a su realización, es decir, el aprendizaje significativo implica una actividad cognoscitiva compleja: seleccionar esquemas de conocimiento previo, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, establecer nuevas relaciones, etc., esto exige que el alumno esté suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito.

El maestro debe aprovechar cada evento, cada acontecimiento que despierte interés y motivación en el alumno, para de esta manera, unir el aspecto emocional al cognoscitivo en la actividad del aula.

1.2.8. LA TEORIA DE VIGOTSKY.

Antes de iniciar con la explicación de los planteamientos hechos por Vigotsky, se esbozará de manera breve datos de su bibliografía, que nos permitirán entender mejor su búsqueda intelectual y su obra.²⁸

28. Vigotsky Lev, S. La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo Psicológico. Editorial Coyoacán, primera edición, cuarta impresión, 2005, México. pp. 2^o de forros.

Lev Seminovitch Vigotsky nació en Bielorrusia en 1896; hijo mayor de una familia judía, que ocupaba posición prominente en la pequeña ciudad de Gomel. Vigotsky destacó por sus estudios en el campo de la ciencia y la literatura. En Moscú estudió Derecho como carrera base y literatura, lingüística y filosofía como estudios complementarios.

En Gomel se dedicó a la enseñanza ya que esto le atraía más que el ejercicio del Derecho, esto le ayudó a interesarse aún más en la lingüística y la literatura que le permitió dedicarse a la investigación en pedagogía y especialmente en los aspectos de la psicopedagogía.

En esa época Vigotsky se interesó en tres áreas de estudio y que son:

1.-Las relacionadas con las cuestiones pedagógicas. Este pedagogo enseñó no solo la estética y la historia del arte, sino también psicología teniendo siempre cuidado de aplicarla a la educación, de ahí la importancia de explicar lo que el llamo "las funciones superiores", así como su génesis y su desarrollo en la educación, tanto formal como no formal.

2.- Las referidas al arte, a su promoción y a la búsqueda de las raíces estructurales de la creación artística. Vigotsky se interesó siempre en desarrollar el arte en los niños, en que los maestros trabajarán el arte en las escuelas y a través de este, estudiar las diferentes manifestaciones culturales.

3.- Las que conciernen propiamente a la psicología. Vigotsky relaciona todas estas áreas con la génesis de la cultura. Hemos visto que Vigotsky comenzó con el arte y la cultura, y luego se metió en la pedagogía, que lo condujo a la psicología.

4.- En 1924 Vigotsky realizó un estudio sobre la incapacidad de la reflexología para explicar adecuadamente la conciencia. Al desarrollar estas inquietudes, Vigotsky se vio obligado a formular una teoría que fuera mas allá del reflejo condicionado, ya que para él la actividad del reflejo sobre si mismo lo sobrepasa y la etapa en el origen de conciencia propiamente dicha,

Para Vigotsky, la actividad que implica la transformación del medio a través de instrumentos viene a constituir la conciencia. Esos instrumentos básicamente semióticos, que permiten la construcción del ambiente, permitirán también por su internalización a través de los signos la regulación de la conducta. Su efecto inmediato consistirá en tomar conciencia de los demás, y al tener conciencia de los demás, tener conciencia de uno mismo.

La conciencia a través de los signos permite contacto significativo con los demás y con uno mismo. De ahí que Vigotsky atribuyera una importancia básica a las relaciones sociales donde el análisis de los signos es "el único método adecuado para investigar la conciencia humana.

*** Las funciones psicológicas superiores.**

Todo lo anterior nos lleva a considerar de que manera Vigotsky concebía la evolución del ser humano y su desarrollo. Si comparamos a un niño con los animales superiores, notaremos que en el aspecto biológico existen muchas semejanzas, pero en el aspecto psicológico el animal posee un sistema de funciones elementales, mientras que en el hombre esas funciones se trans-

forman en funciones psicológicas superiores. La memoria, la inteligencia, y todos los elementos que en ellas intervienen, están desarrollados en una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear. Todo lo realiza gracias a la capacidad para extraer de cada objeto su esencia, proyección o lo que denominamos su significación, que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje. Ese lenguaje va desde el lenguaje elemental, que compartimos con los animales hasta el lenguaje superior, único del hombre.

Esta concepción de la evolución o desarrollo lleva a Vigotsky a estudiar la noción de aprendizaje. Si postulamos que las funciones psicológicas superiores (inteligencia, memoria y especialmente el lenguaje) son resultado de la comunicación, y que las herramientas básicas de la comunicación son los signos, que no son más que la acción interioridad, es necesario que veamos como Vigotsky explica los signos.

En conclusión, las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos.

Vigotsky formula de qué manera aparecen las funciones superiores, son resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente sobre los objetos sociales.

La explicación de la aparición de las funciones psicológicas superiores, nos lleva al estudio de su desarrollo, y este estudio al del aprendizaje. La relación desarrollo-aprendizaje ha suscitado controversias y posiciones opuestas entre

los teóricos de la psicología infantil. Gran parte de las diferencias a cerca del tema se deben a una concepción distinta de los términos.

A continuación se presentan los puntos principales:

- 1.- La importancia de acción transformadora del niño sobre los objetos.
- 2.- La importancia del gesto, signo o símbolo como instrumentos básicos en la formación de la mente.
- 3.- El hecho de que la internalización del lenguaje social y la transformación de ese lenguaje en lenguaje personal permite la toma de conciencia, es decir, la subjetivación del lenguaje.
- 4.- La importancia de considerar la evolución del desarrollo como un proceso y no como una suma de reflejos o de reacciones espaciales
- 5.- La posibilidad de aprender a partir de acciones transformadoras que pueden ser facilitadas por un instrumento externo. Que a su vez permita la replica y luego la toma de conciencia del significado del objeto.
- 6.- La posibilidad de que el sujeto adquiriera ciertos niveles de significación dependerá del nivel de desarrollo real en que este se encuentre y de la habilidad para conjuntar el apoyo de otros desarrollos reales de sujetos que los ponen a su disposición, permitiendo la aplicación del nivel de desarrollo real al inmediato superior.²⁹

Una vez realizado el análisis de los métodos y las teorías relacionadas con el aprendizaje, podemos concluir lo siguiente:

Primero, entender que es un método y que es el método didáctico, lo que nos permite su aplicación (si es que aún no se aplica) en la labor docente.

29. Gómez Palacio, Margarita. (1997). *El niño y sus primeros años...* Op. cit. pp 63-69.

Como ya se mencionó, el método es una herramienta de trabajo, en donde se pone en acción el pensamiento, la reflexión y la creatividad.

Y el método didáctico, como una serie de pasos lógicamente ordenados, que se convierten en un plan de actividades que serán realizadas por alumnos y maestros con un objetivo determinado; llegar al conocimiento, redescubrirlo, apropiárselo y utilizarlo. Lo que permite en los alumnos dar respuesta a sus dudas e inquietudes, mediante el conocimiento y para el maestro ser un recurso técnico necesario para la enseñanza de cualquier asignatura.

El análisis de estos métodos y teorías del desarrollo y del aprendizaje, nos permite tener un panorama más amplio sobre las diferentes características de cada uno de ellos, no son las únicas y para algunos pueden no ser las mejores, pero nos parece que pueden orientar la labor docente. Asimismo, nos servirán para fundamentar de alguna manera la propuesta que pueda hacerse en este sentido, destacando y/o resaltando algunos conceptos o características importantes que logren apoyar y mejorar la enseñanza del diseño arquitectónico dentro del taller de composición arquitectónica en los diferentes niveles, en la facultad de arquitectura de la UMSNH.

Consideramos que el taller de composición arquitectónica, se puede considerar dentro del método Montessori, ya que como se mencionó este método es flexible y no fijo, esta formado por dos componentes que son clave 1.- El medio ambiente, incluyendo materiales y ejercicios pedagógicos. 2.- El maestro que es el encargado de preparar el medio ambiente. Siendo el medio am-

biente muy importante, ya que aquí es en donde el alumno tiene la libertad, pero también los obstáculos necesarios que permitan su desarrollo.

Dentro de este método existen seis componentes básicos para el salón Montessori y son: Libertad, estructura y orden, realidad y naturaleza, belleza y atmósfera, los materiales Montessori y el desarrollo en comunidad. Características necesarias en la clase de diseño, en la carrera de arquitecto, ya que creemos que el taller de composición arquitectónica debe darse en un ambiente cordial, con libertad en donde el docente es un guía, un apoyo, en el proceso, que ayuda al alumno a dar solución a los problemas, y no quién lo dirige.

Es importante la aplicación de las teorías cognoscitivas, ya que se centran en el desarrollo del conocimiento; las teorías de Freud y Erikson tratan de explicar el desarrollo emocional y social del individuo, y para Piaget la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante. Según Piaget, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado una herencia estructural, y por otra una herencia funcional. Una de las aportaciones más importantes de Piaget a la psicología y a la educación en general, fue estudiar los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas de desarrollo del individuo.

Ausubel fue el primero en aplicar el término Aprendizaje significativo, para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al objeto de aprendizaje. La atribución de significado solo puede realizarse a partir de lo que ya

se conoce, otras características del aprendizaje significativo son: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.

El maestro debe aprovechar cada evento, cada acontecimiento que despierte interés y motivación en el alumno, para de esta manera, unir el aspecto emocional al cognoscitivo en la actividad del aula.

Vigotsky, trabajo en las funciones psicológicas superiores, concebía la evolución del ser humano y su desarrollo. La memoria, la inteligencia, y todos los elementos que en ellas intervienen, están desarrollados en una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear. Todo lo realiza gracias a la capacidad para extraer de cada objeto su esencia, proyección o lo que denominamos su significación, que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje.

Las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos; y son resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente sobre los objetos sociales.

La aplicación de todo lo anterior en el proceso de enseñanza, nos va a permitir tener mejores resultados sobretodo de carácter cualitativo, al poner en práctica el método didáctico y los elementos de las diferentes teorías sobre el aprendizaje, dentro del taller de composición arquitectónica.

PARTE II

FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UMSNH Y PLAN DE ESTUDIOS PARA EL TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA

En este capítulo vamos a conocer el contexto de como y por qué se formó la Facultad de Arquitectura en la Universidad Michoacana. La descripción del Plan de Estudios vigente nos permite entender los aspectos generales, definición y estructuración del taller de composición arquitectónica, área de conocimiento a la que pertenece y la relación que guarda con las demás materias de forma horizontal y vertical, esta información es importante por qué en el taller se integran los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas; es decir, el diseño no se da como algo aislado, sino que forma un todo con el resto de las materias de acuerdo al nivel y al plan de estudios actual.

CAPITULO II

FACULTAD DE ARQUITECTURA

2.1. ANTECEDENTES Y ASPECTOS GENERALES.

Es aquí donde vamos a conocer los antecedentes de cómo se formó la escuela de arquitectura de la universidad michoacana, así como los aspectos generales de la misma y las áreas de conocimiento que conforman la currícula actual.



Vista exterior del acceso de la Facultad de Arquitectura.

2.1.1. Antecedentes y formación de la Escuela de Arquitectura.

La Escuela de Arquitectura fue fundada el 10 de noviembre de 1978; como respuesta a una creciente demanda social para formar profesionales en el campo del diseño y de la construcción.

En el momento de su creación la escuela cumplía con las necesidades y expectativas sociales que le dieron origen con un plan de estudios acorde al momento.

En función de los nuevos retos que debe asumir la Educación Superior en México; la formación de arquitectos deberá no solo adecuarse sino anticiparse a las necesidades y demandas educativas del estado, la región y el país, ante el 3er. Milenio para atender a ellas a tiempo y con claridad.

En base a lo anterior en 1994 la Escuela de Arquitectura inicia un proceso de evaluación de su plan de estudios, encontrando la necesidad de reestructurarlo y actualizarlo como respuesta al avance técnico y tecnológico y a la demanda que la sociedad, la técnica y la tecnología demandan.

Después de 11 generaciones egresadas de la escuela, se dio forma definitiva al Posgrado, con la Maestría en Arquitectura; Investigación y Restauración de Sitios y Monumentos, la cual dio inicio en septiembre de 1995, por lo cual se le otorgo el título de Facultad de Arquitectura.

Finalmente y después de 17 años de su fundación el Nuevo Plan de Estudios fue aprobado el 30 de agosto de 1996. El nuevo enfoque de este nuevo plan de estudios es formar arquitectos, altamente competitivos, con una edu-

cación cognoscitiva y reflexiva y de alto contenido social, atendiendo las demandas de la sociedad.

2.1.2. Aspectos Generales

Dentro de los esquemas que presentan las Escuelas de Arquitectura en la actualidad, se ha dado por dividir la educación en áreas del conocimiento y la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana no podía estar fuera de este esquema, por lo que la curricula esta integrada por 4 áreas de formación y una de optativas, y son las siguientes:

Área Teórico Humanística

Área Urbano Ambiental

Área de Composición Arquitectónica.

Área Tecnológica.

El plan contempla tres ciclos:

a) Básico.- corresponde al 1º y 2º semestres.

b) Formativo.- corresponde a los semestres 3º,4º,5º,6º, y 7º.

c) Aplicativo.- corresponde a los semestres 8º,9º y 10º.

A partir del 7º semestre se incorporan materias optativas que complementan la formación humanística y técnica. El plan de estudios consta de 69 asignaturas lo que hace un total de 425 créditos. El Taller de Composición

Arquitectónica se constituye en el eje integrador entre la teoría y la práctica, en el cual concluyen todas las demás áreas que integran el plan.

Al concluir el 10º semestre el alumno estará en condiciones de obtener el título profesional en Licenciatura, mediante cualquiera de las siguientes opciones de titulación: Tesis, Escolaridad, Seminarios Interdisciplinarios de Titulación, Trabajos de investigación en los diferentes Campos de la Arquitectura, Exámenes de Conocimientos por Áreas, Memoria de Experiencia Profesional y Práctica Profesional.

2.2. PLAN DE ESTUDIOS ³⁰

En este apartado vamos a conocer el plan de estudios vigente, así como la descripción de la materia de composición arquitectónica y su relación con las demás asignaturas en el mismo nivel, (horizontalmente) y con la misma en los diferentes niveles (verticalmente).

La descripción de las cartas descriptivas, nos permitirá el conocimiento del contenido del programa de la materia, para entender como se relaciona el taller de composición arquitectónica de forma horizontal, con las diferentes materias del mismo semestre y a la vez conocer como se relaciona verticalmente con la misma en los diferentes semestres.

2.2.1. Estructuración

El Taller de Composición Arquitectónica, es la única materia seriada que se imparte durante nueve semestres de la licenciatura, concluyéndose con la

30. Facultad de Arquitectura, Plan de Estudios 1996, vigente, UMSNH.

materia de taller integral donde están implícitos los conocimientos de todas las materias vistas hasta ese momento.

2.2.2. Definición de la Asignatura

El objetivo del Taller de Composición Arquitectónica, es sensibilizar al alumno, reorientando su percepción y sus experiencias bajo ciertos principios de orden universal, a través de los cuales pueda expresar su creatividad en el campo de la plástica. El Taller de Composición Arquitectónica viene a ser el espacio de convergencia de la teoría y de la práctica a lo largo de la carrera.

A partir del tercer semestre y hasta el decimo se convierte en el elemento rector de la estructura que integra los conocimientos emanados en las otras disciplinas.

La información obtenida del área teórico humanística y la urbano ambiental; se integran como marco teórico a las destrezas que se generan en las áreas tecnológica y de composición arquitectónica, dando como resultado la aplicación de los conocimientos en un proyecto arquitectónico de una manera integral.

Dentro del actual Plan de Estudios, la materia de Taller de Composición Arquitectónica forma parte del área del mismo nombre (Composición Arquitectónica).

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA I:

Dentro de las asignaturas que se imparten en los distintos semestres de la

licenciatura, es en este nivel donde se estudian los conceptos básicos de diseño como son: punto, línea, plano, volumen, forma, contraste, textura, gradación, ritmo, planos seriados, equilibrio, collage, elementos todos que el alumno conoce y ocupa en la creación de diseños originales apoyado en sus capacidades innatas, conducidos por los conocimientos del profesor.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA II:

En este segundo semestre donde el alumno tiene su primer contacto con los aspectos básicos para la concepción de los objetos arquitectónicos, se introduce al alumno a dar solución arquitectónica a los espacios, producto estos de las necesidades básicas del hombre; dando solución de diseño de una casa habitación de nivel medio, conjuntando los conocimientos de composición y representación arquitectónica.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA III:

Es en este nivel en donde se conjuntan los conocimientos de antecedentes de diseño básico y de la teoría del diseño, para realizar el proyecto arquitectónico de una casa habitación tipo residencial, proponiendo espacios con sentido arquitectónico adecuado, así como la correcta representación de los planos correspondientes.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA IV:

En el cuarto semestre se da solución arquitectónica a los géneros de edificios relacionados con la educación y la salud. Realizando análisis del contexto físico y algunos aspectos socioculturales y económicos, así como la expresión formal del objeto de estudio.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA V:

Aquí se da solución al problema arquitectónico relacionado con los géneros de edificios de recreación y administración pública; considerando el medio físico natural y construido, poniendo énfasis en los aspectos estructurales y constructivos, manejando los conceptos de espacio y forma todo ello a través de la metodología aplicada por el profesor.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA VI:

Es en este semestre donde realiza el proyecto arquitectónico para los géneros de edificios comercial e industrial, cuidando los aspectos constructivos, estructurales y las instalaciones básicas, como limitantes de la forma arquitectónica y los elementos expresivos de la misma.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA VII:

Resolución metodológica de problemas arquitectónicos reales relacionados con los servicios urbanos, la administración pública, o la vivienda colectiva; aplicando énfasis en la relación de edificio-entorno. Reafirmando y aplicando lo ejercitado en los proyectos anteriores tomando en cuenta el proceso del diseño en todas sus partes; análisis, síntesis metodológica y programática que de cómo resultado un proyecto terminal, incluyendo los sistemas técnicos tecnológicos.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA VIII:

En este nivel se realiza el proyecto para un edificio híbrido con características de comercio, vivienda, recreación; se desarrolla un hotel metropolitano o de 4 estrellas, en donde el alumno debe reflexionar acerca del proyecto y



Vista lateral (aulas) del edificio de la Facultad de Arquitectura.

las relaciones que este guarda con el contexto en que se inscribe, y las instancias socio históricas con el paisaje natural, en un ámbito cultural, para satisfacer en forma adecuada las necesidades de una comunidad.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA IX:

En el noveno semestre se desarrolla un proyecto constructivo-arquitectónico integral, con la aplicación de la teoría arquitectónica, con los elementos físico constructivos, considerando las áreas teórico-arquitectónicas, diseño estructural y tecnológica.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA X:

Este Taller tiene como finalidad que el alumno desarrolle integralmente un proyecto arquitectónico aplicando los conocimientos de las áreas teórico humanista, urbano ambiental, composición arquitectónica y tecnológica, que de respuesta a las necesidades de la comunidad, de una demanda real.

2.2.3.Relación de la Asignatura de Composición Arquitectónica con las otras asignaturas en el mismo nivel.

TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTÓNICA I:

Esta materia se relaciona directamente con geometría descriptiva I, dibujo arquitectónico, y dibujo al natural; de manera indirecta con materiales I, topografía, matemáticas e introducción a la arquitectura.

TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTÓNICA II:

En este nivel la materia se relaciona directamente con las materias de geo-

metría descriptiva II, y perspectivas y sombras I, e indirectamente con análisis de edificios, técnicas de investigación, arquitectura de las culturas antiguas, estática y materiales II.

TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTÓNICA III:

Las materiales relacionadas directamente con taller de composición III son: técnicas de representación básica, y perspectivas y sombras II, y de manera indirecta con: arquitectura y urbanismo de la edad media, resistencia de materiales, instalaciones hidrosanitarias, y materiales III.

TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTÓNICA IV:

Medios gráficos superiores, es la materia que en este nivel se relaciona directamente con el taller, e indirectamente se relacionan historia de la teoría de la arquitectura, arquitectura renacentista y barroca, fundamentos de eco arquitectura, análisis estructural, instalaciones eléctricas y materiales IV.

TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTÓNICA V:

Para el taller en este nivel la relación directa se da con el taller de representación tridimensional y se relaciona indirectamente con: teoría de la arquitectura contemporánea, arquitectura mexicana, mesoamericana y virreinal, criterios estructurales, instalaciones especiales y materiales V.

TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTÓNICA VI:

Este taller se relaciona de manera directa con sistemas de representación por computadora, e indirectamente con: arquitectura neoclásica y génesis del movimiento moderno, introducción al urbanismo, diseño eco-arquitectura, estructuras de concreto, taller de construcción I, y marco legal.

TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTÓNICA VII:

En este nivel el taller se relaciona únicamente de manera indirectamente con historia de la arquitectura moderna y contemporánea, planeación urbana, diseño de estructuras de concreto, taller de construcción II, cuantificación de obra, y optativa A, optativa B.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA VIII:

Esta materia al igual que en 7º semestre se relaciona de manera indirecta con: seminario de teoría, diseño de fraccionamientos, estructuras metálicas, análisis de costos, optativa A, y optativa B.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA IX:

Al igual que en los dos semestres anteriores UNICAMENTE se relaciona de manera indirecta con: metodología de la investigación, diseño urbano, organización de obras, optativa A, y optativa B.

TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA X:

Esta es la única materia que se cursa en este nivel.

2.2.4.Relación de la Asignatura de Composición Arquitectónica con las mismas en los niveles superiores.

Taller de Composición Arquitectónica I, al ser en este nivel donde se estudian los conceptos básicos de diseño, la relación con los semestres siguientes es relativa, ya que aquí se tratan los conceptos abstractos, mismos que permitirán al alumno adentrarse en el campo de la arquitectura y desarrollar su capacidad creativa.

La relación es inmediata con la misma materia desde el segundo semestre hasta el noveno, ya que al ser una materia seriada conforme se avanza lleva una mayor complejidad en la realización de los proyectos hasta llegar al taller de composición arquitectónica X, que es un taller integral donde se aplican los conocimientos de todas las materias y se desarrolla un proyecto ejecutivo tanto de manera cuantitativa como cualitativa, convirtiéndose este en el trabajo Terminal de la carrera de arquitecto.

2.2.5. Descripción de la Carta Descriptiva del Taller de Composición Arquitectónica en los diferentes niveles del Plan de estudios vigente

Entendemos por Carta Descriptiva a la descripción detallada del contenido de una asignatura.³¹

Primer semestre:

La asignatura *Taller de Composición Arquitectónica I* como ya se mencionó pertenece al área del mismo nombre, en donde existen materias que son *prerrequisito* para otras, significando esto que no se podrá cursar una si no se ha cursado la anterior; *correquisito* significando que deben ser cursadas al mismo tiempo y *requisito* que significa que es necesaria para cursar la misma en el siguiente nivel. Esta asignatura en el 1º semestre tiene una asignación de ocho horas por semana y de acuerdo a lo que se señala deben ser 2 horas teóricas y 6 de práctica.



Vista de la oficinas administrativas de la Facultad de Arquitectura.

31. Cartas Descriptivas de la Materia de Composición Arquitectónica en los diferentes niveles, Facultad de Arquitectura, Plan de Estudios 1996, vigente, UMSNH.

Esta asignatura en este semestre no tiene *prerrequisito*, pero es *correquisito* para la asignatura de Geometría Descriptiva I, Dibujo Arquitectónico y Dibujo al Natural y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica II.

El problema eje de esta asignatura es la enseñanza metodológica y diseño bi y tridimensional, entendiendo por diseño bidimensional, al diseño de elementos en dos dimensiones que puede ser ancho y largo, y tridimensional que como el nombre lo indica, es el diseño en tres dimensiones (maquetas).

La característica que define a esta asignatura es la de sensibilizar al alumno reorientando su percepción y sus experiencias bajo ciertos principios de orden universal, a través de los cuales pueda expresar su creatividad en el campo de la plástica.

Esta asignatura se justifica al momento de conocer un proceso metodológico en el que el alumno podrá seguir un orden para resolver un problema planteado, que lo conducirá a la solución gráfica más adecuada.

El objetivo fundamental del contenido de la asignatura es que el alumno maneje el lenguaje visual y gráfico, aplicando ambos a propuestas de diseño indispensables para el desarrollo posterior del diseño arquitectónico.

Dentro de los objetivos de integración tenemos los siguientes: En cuanto a la docencia se refiere es capacitar al alumno en el desarrollo de sus aptitudes perceptivas y creativas. En el sentido de la investigación conducir al alumno a las fuentes de información específicas sobre los temas a desarrollar; y en cuanto al producto realizar propuestas de diseño manejando conceptos fundamentales tales como: espacio, movimiento y estructura.

El contenido del programa se divide en dos partes una bidimensional, y una tridimensional en las cuales los temas a desarrollar son los siguientes:

Técnicas de enseñanza dentro de este apartado se da la explicación por parte del docente de conceptos teóricos – prácticos, así como realización de trabajos hechos en clase al igual que trabajos hechos en extractase, que sean el resultado de comprensión y asimilación de los conceptos por parte del alumno y que se reflejen en la correcta solución de los trabajos realizados.

Como parte de las técnicas de enseñanza se pretende fomentar la participación del alumno en todos los semestres, para que por medio de sus opiniones se logre el interés colectivo.

Los recursos didácticos con los que cuenta el docente para la exposición de su cátedra en los talleres de composición arquitectónica a lo largo de la carrera son pintarrón, pizarrón, proyector de diapositivas, y videocasete, cañón de proyección, proyector de acetatos, y en su caso realizar visitas de campo a edificios de características similares a las que desarrollaran los alumnos dentro y/o fuera de la ciudad.

La manera de evaluar es otorgarle una calificación a todos los ejercicios realizados por el alumno la cual será del uno al diez; la suma de estas calificaciones, dividida entre el número de las mismas, dará como resultado la calificación final.

Segundo semestre:

Esta asignatura en el 2º semestre tiene una asignación de ocho horas por semana de las cuales deben ser 2 horas teóricas y 6 de práctica.

Para esta asignatura en este semestre tiene como *prerrequisito*, el Taller de Composición I y Dibujo Arquitectónico; *correquisito* de la asignatura de Geometría Descriptiva II, Dibujo Arquitectónico y Perspectivas y Sombras I; y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica III.

El problema eje de esta asignatura es solucionar el diseño de una casa habitación de nivel medio, auxiliándose de una metodología para el diseño arquitectónico.

La característica que define a esta asignatura es conjuntar los conocimientos básicos de los lenguajes de composición y representación arquitectónica, como antecedentes para lograr la interpretación, representación y comprensión de un objeto arquitectónico sencillo.

La asignatura se justifica al momento en que el alumno conocer y aplica un proceso metodológico que le permita seguir un orden para resolver un problema específico, que lo conducirá a la solución gráfica más adecuada.

El objetivo general del contenido de la asignatura es familiarizar al alumno con los aspectos básicos para la concepción de los objetos arquitectónicos, así como dar solución a los diferentes espacios producto estos de las necesidades primordiales del hombre.

Dentro de los objetivos de integración tenemos lo siguientes:

Referente a la docencia es capacitar al alumno en el desarrollo de la investigación, explicando los diferentes conceptos y temas que conforman el programa, conducirlo a las fuentes de información específicas sobre los temas a desarrollar, así como asesoramiento durante el proceso de diseño.

Técnicas de enseñanza relacionar el método de enseñanza con el proceso del proyecto, mediante la práctica directa, precisando con claridad el conjunto de actividades y ejercicios que vinculan los contenidos de tiempos y alcances.

Se pretende desarrollar en el alumno la capacidad de aprender por sí mismos, relacionando la teoría y la práctica mediante la observación, el análisis y la síntesis creativa, ejercitando la autocrítica y la reflexión, realizando trabajos individuales y colectivos.

La manera de evaluar para este semestre es por unidad o conjunto de unidades de investigación de actividades y conceptos, otorgando una calificación a los ejercicios realizados por el alumno la cual será del uno al diez; la suma de estas calificaciones, dividida entre el número de las mismas, da un porcentaje de la calificación final, y el proyecto arquitectónico, da el otro porcentaje de la misma, la suma y estos porcentajes da como resultado la calificación final.

Tercer semestre:

En este 3º semestre la materia también tiene una asignación de ocho horas por semana de las cuales 2 horas son para la teoría y 6 de práctica.

Para esta asignatura en este semestre tiene como *prerrequisito*, el Taller de Composición II, y es *corequisito* de la asignatura de Perspectivas y Sombras I y Técnicas de Representación Básica y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica IV.

El problema eje de esta asignatura es conjuntar los conocimientos de antecedentes del diseño básico y de la teoría del diseño, para proponer espacios consentidos arquitectónicos adecuados así como su correcta representación en planos.

La característica que define a esta asignatura es al igual que para el semestre anterior, es la aplicación de los conocimientos básicos de los lenguajes de composición y representación arquitectónica, que permitan al alumno la interpretación, representación y comprensión del objeto arquitectónico solicitado. Esta asignatura se justifica al momento en que el alumno es capaz de aplicar un proceso metodológico que le permita resolver un problema específico, proponiendo la solución gráfica más adecuada.

El objetivo general del contenido de esta materia es proyectar un espacio arquitectónico, aplicando una metodología-investigación-síntesis-conceptualización del diseño, tomando en cuenta al usuario individual y colectivo con la utilización de elementos primarios, espacio-apoyo-cubierta, con un sentido estructural espacial, como respuesta a un problema sencillo a resolver.

Dentro de los objetivos de integración tenemos los siguientes:

En la docencia es orientar al alumno en la recopilación, análisis, y síntesis de la información, consultando las fuentes de investigación específicas, asesorando y explicando los diferentes conceptos y temas que conforman el programa a desarrollar.

Técnicas de enseñanza es recomendable establecer métodos adecuados de enseñanza. El conocimiento se hará con exposiciones del profesor técnico-

prácticas. Se deberá enfatizar en el alumno la necesidad del autoaprendizaje, valorar los alcances de este nivel, de forma que se cumplan los contenidos planeados en el mismo.

A partir de este semestre y hasta el décimo, se pretende desarrollar en el alumno la capacidad de aprender por si mismos, relacionando la teoría y la práctica mediante la observación, el análisis y la síntesis creativa, ejercitando la autocrítica y la reflexión, realizando trabajos individuales y colectivos.

La manera de evaluar para este semestre es continua y durante todo el desarrollo de las actividades relacionadas con el tema, otorgando una calificación a los ejercicios realizados por el alumno la cual será del uno al diez; la suma de estas calificaciones, dividida entre el número de las mismas, da un porcentaje de la calificación final, y el proyecto arquitectónico final, da el otro porcentaje de la misma, la suma de estos porcentajes da como resultado la calificación final.

Cuarto semestre:

La materia en el 4º semestre tiene una asignación de ocho horas por semana de las cuales se consideran 2 horas teóricas y 6 de práctica.

Esta asignatura tiene como *prerrequisito*, el Taller de Composición III, *correquisito* de la asignatura de Medios Gráficos Superiores, y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica V.

El problema eje de la asignatura en este semestre es la resolución metodológica de problemas arquitectónicos relacionados con la salud y la

educación, poniendo especial énfasis en la relación con el medio físico natural y edificado.

La característica que define a esta asignatura es la aplicación del nivel de complejidad, introduciendo a los ejercicios el análisis del contexto físico y algunos aspectos socioculturales como objeto de estudio en la expresión formal.

La justificación de esta materia se da cuando el alumno aplica un proceso metodológico siguiendo un orden, que le permita dar solución arquitectónica a un problema específico.

El objetivo general del contenido de la materia, es la de proyectar espacios arquitectónicos en un contexto físico, definiendo las características específicas del usuario, resolviendo ya, algunos requerimientos socio-culturales.

Dentro de los objetivos de integración tenemos lo siguientes:

Referente a la docencia es capacitar al alumno en el desarrollo de la investigación, explicando los diferentes conceptos y temas que conforman el programa, conducirlo a las fuentes de información específicas sobre los temas a desarrollar, analizando el contexto físico, considerando aspectos socio-culturales, mediante el asesoramiento durante el proceso de diseño.

Técnicas de enseñanza relacionar el método de enseñanza con el proceso del proyecto, precisando con claridad el conjunto de actividades que permitan vincular al alumno con los contenidos.

La manera de evaluar este semestre se da en dos partes la primera corresponde a la recopilación, análisis y síntesis de la información necesaria para el

desarrollo del proyecto arquitectónico, y la segunda corresponde al anteproyecto y proyecto definitivo. La suma de estas calificaciones, dividida entre el número de las mismas, da como resultado la calificación final.

Quinto semestre:

Para este quinto semestre la materia también tiene asignadas ocho horas por semana, consideradas 2 horas teóricas y 6 de práctica.

Es *prerrequisito*, para esta materia el Taller de Composición IV, *correquisito* del Taller de Representación Tridimensional y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica VI.

El problema eje de esta asignatura es la resolución de problemas relacionados con la recreación y la administración básica, considerando el medio físico natural y construido, contemplando los aspectos estructurales y constructivos. La característica que define a esta asignatura es incrementar el nivel de complejidad de los ejercicios en los términos del contenido del programa, teniendo objetivos específicos de diseño.

La asignatura se justifica al momento en que el alumno conocer y aplica un proceso metodológico que le permita seguir un orden para resolver un problema específico, que lo conducirá a la solución gráfica más adecuada.

El objetivo general del contenido de la asignatura es familiarizar al alumno con los aspectos básicos para la concepción de los objetos arquitectónicos, así como dar solución a los diferentes espacios producto estos de las necesidades primordiales del hombre.

Dentro de los objetivos de integración tenemos los siguientes:

Referente a la docencia es capacitar al alumno en el desarrollo de la investigación, guiando al alumno en la compilación de la información necesaria para el desarrollo del proyecto arquitectónico, cumpliendo con las condicionantes especificadas en el programa de la materia, así como asesoramiento durante el proceso de diseño.

Técnicas de enseñanza: relacionar el método de enseñanza con el proceso del proyecto en todas sus fases de producción, precisando con claridad los alcances y requisitos para cada fase.

La manera de evaluar el 5º semestre al igual que el anterior se da en dos partes la primera corresponde a la recopilación, análisis y síntesis de la información necesaria para el desarrollo del proyecto arquitectónico, y la segunda corresponde al anteproyecto y proyecto definitivo. La suma de estas calificaciones, dividida entre el número de las mismas, da como resultado la calificación final.

Sexto semestre:

Para el 6º semestre el taller de composición arquitectónica tiene una asignación de ocho horas por semana 2 horas teóricas y 6 de práctica.

Esta asignatura en este semestre tiene como *prerrequisito*, el Taller de Composición V, y es *corequisito* de la asignatura de Sistemas de Representación por Computadora y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica VII.

El problema eje de esta asignatura es dar solución a problemas arquitectónicos relacionados con el comercio y la industria, aplicando los aspectos constructivos y de instalaciones básicas.

La característica que define a esta asignatura es ejercitar el manejo y la expresión de condicionantes particulares concretas del objeto arquitectónico. Enfrentar un programa arquitectónico más complejo por medio de la recopilación, manejo y aplicación de la información, enfatizando los aspectos técnicos.

La asignatura se justifica al momento en que el alumno conocer y aplica un proceso metodológico que le permita seguir un orden para resolver un problema específico, que lo conducirá a la solución gráfica más adecuada.

El objetivo general del contenido de la asignatura es familiarizar al alumno con los aspectos básicos para la concepción de los objetos arquitectónicos, así como dar solución a los diferentes espacios producto estos de las necesidades primordiales del hombre.

Dentro de los objetivos de integración tenemos lo siguientes:

Referente a la docencia es guiar y acompañar al alumno en el desarrollo de la investigación y compilación de la información necesaria para el desarrollo del proyecto arquitectónico, cumpliendo con las condicionantes especificadas en el programa de la materia, así como asesoramiento durante el proceso de diseño.

Técnicas de enseñanza relacionar el método de enseñanza con el proceso, mediante la práctica directa, precisando con claridad el conjunto de actividades y ejercicios que vinculan los contenidos de tiempos y alcances.

Se pretende desarrollar en el alumno la capacidad de aprender por sí mismos, relacionando la teoría y la práctica mediante la observación, el análisis y la síntesis creativa, ejercitando la autocrítica y la reflexión, realizando trabajos individuales y colectivos.

La manera de evaluar el 6º semestre al igual que el anterior se da en dos partes la primera corresponde a la recopilación, análisis y síntesis de la información necesaria para el desarrollo del proyecto arquitectónico, y la segunda corresponde al anteproyecto y proyecto definitivo y la bitácora del proyecto correspondiente. La suma de estas calificaciones, dividida entre el número de las mismas, da como resultado la calificación final.

Séptimo semestre:

La cantidad de horas asignadas para esta asignatura en el 7º semestre es de ocho horas por semana, considerando 2 horas teóricas y 6 de práctica.

Para esta asignatura en este semestre tiene como *prerrequisito*, el Taller de Composición VI, en este nivel no es *corequisito* de otra asignatura y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica VIII.

El problema eje de esta asignatura es dar solución a problemas arquitectónicos reales, relacionados con los servicios urbanos, la administración pública, o la vivienda colectiva considerando la relación de edificio-entorno.

La característica que define a esta asignatura es reafirmar y aplicar lo ejercitado en los semestres anteriores, tomando en cuenta el proceso del diseño en todas sus partes análisis, síntesis metodológica y programática, que de cómo

resultado un proyecto termina, incluyendo los sistemas técnico tecnológico.

La asignatura se justifica al momento en que el alumno conoce y aplica un proceso metodológico que le permita seguir un orden para resolver un problema específico, que lo conducirá a la solución gráfica más adecuada.

El objetivo general del contenido de la asignatura es que el alumno reflexione acerca del proyecto arquitectónico y las relaciones que este guarda con el contexto en que se inscribe, las instancias socio-históricas, así como el paisaje natural en un ámbito cultural para satisfacer en forma adecuada las necesidades de una comunidad.

Dentro de los objetivos de integración tenemos lo siguientes:

Referente a la docencia es acompañar al alumno en el desarrollo de la investigación y compilación de la información necesaria para el desarrollo del proyecto arquitectónico, considerando las condicionantes socio-históricas-culturales así como las físicas especificadas en el programa de la materia, así como asesoramiento durante el proceso de diseño.

Técnicas de enseñanza relacionar el proceso de la enseñanza con el proceso del proyecto, para analizar las alternativas de solución, tomando como base el programa de requisitos arquitectónicos que el proyecto deberá satisfacer en forma integral.

A partir de este 7º semestre se motiva a la auto evaluación de los alumnos a lo largo de todo el proceso y desarrollo, impulsando con esto la auto transformación, el contenido del programa se evalúa en dos partes, la primera la correspondiente a la fase de la investigación, análisis y síntesis de la informa-

ción necesaria para el desarrollo del proyecto arquitectónico, y la segunda corresponde al anteproyecto y proyecto definitivo y la bitácora del proyecto correspondiente. La suma de estas calificaciones, dividida entre el número de las mismas, da como resultado la calificación final.

Octavo semestre:

Esta asignatura en este nivel (8º semestre) tiene asignadas doce horas por semana de las cuales deben ser 2 horas teóricas y 10 de práctica.

La asignatura en este semestre tiene como *prerrequisito*, el Taller de Composición VII, no es *correquisito* de ninguna materia de la curricula en este semestre y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica III.

El problema eje de esta asignatura al igual que para el semestre anterior, es la resolución metodológica e integral de problemas arquitectónicos reales, relacionados con los servicios urbanos, la administración pública, o la vivienda colectiva cuidando la relación de edificio- entorno.

La característica que define a esta asignatura es reafirmar y aplicar lo ejercitado en los semestres anteriores, tomando en cuenta el proceso del diseño en todas sus partes; análisis, síntesis metodológica y programática, que de cómo resultado un proyecto termina, incluyendo los sistemas técnico tecnológico.

La asignatura se justifica al momento en que el alumno conoce y aplica un proceso metodológico que le permita seguir un orden para resolver un problema específico, que lo conducirá a la solución gráfica más adecuada.

El objetivo general del contenido de la asignatura es que el alumno reflexione acerca del proyecto arquitectónico y las relaciones que este guarda con el contexto en que se inscribe, las instancias socio-históricas, así como el paisaje natural en un ámbito cultural para satisfacer en forma adecuada las necesidades de una comunidad.

Dentro de los objetivos de integración tenemos los siguientes: Referente a la docencia es acompañar al alumno en el desarrollo de la investigación y compilación de la información necesaria para el desarrollo del proyecto arquitectónico, considerando las condicionantes socio-históricas-culturales así como las físicas especificadas en el programa de la materia, así como asesoramiento durante el proceso de diseño.

Técnicas de enseñanza relacionar el proceso de la enseñanza con el proceso del proyecto, para analizar las alternativas de solución, tomando como base el programa de requisitos arquitectónicos que el proyecto deberá satisfacer en forma integral.

En este 8º semestre, el contenido del programa se evalúa en dos partes, la primera la correspondiente a la fase de la investigación, análisis y síntesis de la información necesaria para el desarrollo del proyecto arquitectónico, y la segunda corresponde al anteproyecto y proyecto definitivo y la bitácora del proyecto correspondiente. La suma de estas calificaciones, dividida entre el número de las mismas, da como resultado la calificación final.

Noveno semestre:

Al igual que para el semestre anterior la asignatura en el 9º semestre tiene una asignación de doce horas por semana de las cuales deben ser 2 horas teóricas y 10 de práctica.

La asignatura en este semestre tiene como *prerrequisito*, el Taller de Composición VIII, no es *corequisito* de ninguna asignatura en este nivel, y *requisito* para la asignatura de Taller de Composición Arquitectónica X.

El problema eje de esta asignatura es la aplicación de la teoría arquitectónica con los elementos físicos-constructivos, para realizar un proyecto arquitectónico integral. La característica que define a esta asignatura es la integración de todas las materias para el proyecto arquitectónico.

La asignatura se justifica el proyecto integral, es el conocimiento básico para desarrollar un proyecto constructivo-arquitectónico, acorde a nuestra época.

El objetivo general del contenido de la asignatura el taller de composición IX, tiene como finalidad que el alumno desarrolle integralmente los conocimientos de diseño urbano-arquitectónico, que se refleje directamente en las necesidades de la comunidad de una demanda real.

Dentro de los objetivos de integración tenemos lo siguientes:

Referente a la docencia es acompañar al alumno en el desarrollo del proyecto arquitectónico, considerando la integración de las áreas teórico arquitectónicas, diseño estructural, área tecnológica, así como asesoramiento durante el proceso de diseño.

Técnicas de enseñanza relacionar el proceso de la enseñanza con el proceso del proyecto en todas sus fases de producción, precisando con claridad los alcances requeridos para cada fase.

En el 9º semestre, al igual que para los anteriores también se motiva a la auto evaluación por parte de los alumnos, el contenido del programa se evalúa constantemente durante todo el desarrollo del proceso.

Décimo semestre:

El 10º semestre es el último de la carrera y en este nivel el taller se maneja de una manera integral tiene una asignación de dieciséis horas por semana de las cuales deben ser 4 horas teóricas y 12 de práctica.

La materia en este semestre tiene como *prerrequisito*, el Taller de Composición IX, y es *corequisito* de la asignatura de Taller de urbanismo, Construcción y Estructuras, por ser el último nivel ya no es *requisito* de ninguna materia.

El problema eje de esta asignatura es solucionar el diseño de un proyecto definido, integrando todas las áreas del conocimiento, auxiliándose de una metodología para el diseño arquitectónico.

La característica que define a esta asignatura es la integración de todas las materias para la realización del proyecto arquitectónico.

La asignatura se justifica porque es en este taller en donde se aplica un proceso metodológico que permita seguir un orden para resolver el proyecto de manera integral, es aquí en donde convergen todos los conocimientos

adquiridos por el alumno hasta este momento, mismos que lo conducirán a la solución gráfica más adecuada.

El objetivo general del contenido de la asignatura es familiarizar al alumno con los aspectos básicos para la concepción de los objetos arquitectónicos, así como dar solución a los diferentes espacios producto estos de las necesidades primordiales del hombre.

Dentro de los objetivos de integración tenemos los siguientes:

Referente a la docencia es acompañar al alumno en el desarrollo del proyecto arquitectónico, considerando la integración de las áreas teórico-arquitectónicas, diseño estructural, área tecnológica, instalaciones y urbano-arquitectónicas; así como asesoramiento durante el proceso de diseño.

Técnicas de enseñanza relacionar el proceso de la enseñanza con el proceso del proyecto en todas sus fases de producción, precisando con claridad los alcances requeridos para cada fase, tomando como base el programa de requisitos arquitectónicos que el proyecto deberá satisfacer en forma integral.

Al igual que para el semestre anterior en este 10º semestre se motiva a la auto evaluación por parte de los alumnos, el contenido del programa se evalúa constantemente durante todo el desarrollo del proceso, para la calificación final se evalúa la investigación previa al proyecto en cuestión, el anteproyecto, el proyecto definitivo y la bitácora de proyecto correspondiente.

Ahora conocemos las características del taller de composición arquitectónica en los diferentes niveles, y una vez descritos los programas curriculares de la misma, entender por qué esta materia es el eje central de la carrera de arquitectura de la UMSNH, en donde se integran la teoría y práctica.

PARTE III

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL TALLER DE COMPOSICIÓN ARQUITECTÓNICA EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UMSNH, MEDIANTE EL PROCESAMIENTO DE ENCUESTAS REALIZADAS A DOCENTES Y ALUMNOS

CAPITULO III

ANÁLISIS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Este capítulo es de suma importancia en el desarrollo de esta investigación, ya que aquí se explica la metodología empleada para su desarrollo, así como algunos conceptos que nos sirven para entender mejor la misma. También nos permite conocer más sobre los diferentes procedimientos que se pueden emplear dentro de la investigación cualitativa o investigación acción.

Para identificar las condiciones actuales de trabajo y realizar propuestas, llevamos a cabo una encuesta directa a los profesores que imparten la materia del taller de composición arquitectónica en la facultad de arquitectura en la UMSNH y principalmente a los alumnos de los distintos semestres, para conocer los aciertos y desaciertos de la manera de impartir y recibir la cátedra.

También se realiza una encuesta a los profesores que imparten la materia de diseño, en las diferentes escuelas de arquitectura de las universidades privadas, en la ciudad de Morelia, para conocer que es lo que ocurre, y saber si el proceso de enseñanza del diseño es un problema general o es particular de la facultad de arquitectura de la UMSNH.

De inicio resulta interesante plantearnos las siguientes preguntas: ¿Con qué cuenta el investigador para realizar su labor?, ¿cuáles son las estrategias y métodos más adecuados para lograr su objetivo? Hay muchos caminos para llegar a una meta, en este caso nos vamos a referir a una alternativa viable, la investigación cualitativa, como una estrategia que en la actualidad toma mayor importancia y se aplica cada vez más en diversos campos de estudio.

Uno de los principios de este tipo de investigación es obtener los datos y la información directamente de la persona o del sujeto/objeto de investigación. Por lo tanto hay diferentes maneras de obtener esa información dependiendo del tipo de investigación y de los objetivos de la misma.

¿Cuáles son las ventajas de la investigación cualitativa con relación a la cuantitativa? Las dos investigaciones pueden ofrecer lo mismo: «información valiosa», pero la variante está en el contenido de esa información y la manera en cómo se usa. La investigación cualitativa nos permite rescatar de la persona (profesor/alumno) su experiencia, su sentir, su opinión con respecto a lo que se investiga, conocer sobre sus hábitos, costumbres, cultura, maneras de

pensar y proceder, y para ello la metodología etnográfica nos ofrece una gran riqueza en el método.

¿Por qué utilizar una metodología cualitativa? Ante la falta de información objetiva a la que se enfrentan la mayoría de los tomadores de decisiones de cualquier Institución, la información cuantitativa es una excelente herramienta; proporciona información objetiva, estadísticamente confiable, que para la mayoría puede ser relativamente fácil entender: una gráfica de pastel o un histograma. Sin embargo, hay situaciones donde lo que se quiere saber es: ¿qué piensa realmente la gente sobre una situación concreta?, ¿cómo vive o experimenta un cambio en sus hábitos y costumbres?, ¿cómo se siente ante los cambios que se generan en el entorno?, ¿cómo sería o fue su participación en determinada situación en el proceso de enseñanza aprendizaje? Estas preguntas no las contestamos tan fácilmente con algún tipo de información cuantitativa, se requiere de información cualitativa sobre las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones de las personas. Y esto es lo que nos ofrece la metodología cualitativa. Nos proporciona diferentes alternativas para tener un conocimiento más profundo de una situación en concreto que nos permitirá resolver un problema, como sería el caso de la aplicación de la investigación-acción. Desde otra perspectiva, Robert K. Yin en su libro Investigación de Estudio de Casos, habla de las diferentes estrategias de investigación de acuerdo a las situaciones. Por ejemplo cuando la pregunta de investigación se refiere a: «cómo» y «por qué», la mejor estrategia de investigación será utilizar estudios experimentales, históricos y estudio de

casos. Cuando se quiere dar respuestas a: «quien», «qué», «dónde», «cuántos» y «cuánto» las encuestas y el análisis documental serían una buena estrategia.³²

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN DE OBSERVACIÓN

Observación es la acción de observar, de mirar detenidamente. La observación puede ser estudiada desde el investigador que observa, que mira detenidamente y desde lo observado, por lo tanto la observación esta formada por dos elementos: la acción del investigador, y el objeto, evento, conducta, etc., que es observado.

La observación, puede ser sistemática y científica, pero también alcanza la jerarquía de método científico, permitiendo describir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y confiables correspondientes a conductas, eventos o situaciones identificadas que se insertan en un contexto teórico.

La observación puede ser aplicada a cualquier conducta o situación, y el observador debe ser capaz de ello. Saber observar es saber seleccionar, lo importante es plantear previamente que es lo que interesa observar.

Existen tres principios dentro de la investigación en la observación:³³

1.- Observación de fenómenos sociales.- el área de estudio de las ciencias sociales son las conductas humanas, entiendo por conductas a la serie de acciones o de actos que perceptiblemente son vistos u observados en una entidad o grupo de entidades determinados.

32. D. Le Compte, Meragaret and Preissle, Judith. (1993) *Ethnography and...* Op cit.

33. Anguera Arcilaga, María Teresa. *Manual de prácticas de observación*, segunda reimpresión. Edit. Trillas, 1988, pp 11-49.

2.- Observación heurística, observación para comprobación o disprobación de Hipótesis.-en el campo científico, encontramos dentro de las observaciones dos momentos:

a) Observación Heurística.- observación heurística del problema, es decir los fenómenos o datos que observamos o miramos detenidamente examinamos críticamente, nos plantean una serie de preguntas, este es el primer papel de las observaciones.

b) Observación para comprobación o disprobación de Hipótesis.- el trabajo científico nos pide que verifiquemos la comprobación o disprobación de alguna de las hipótesis propuestas, es decir, que descubramos o encontremos si los datos, los fenómenos, los hechos observados están de acuerdo, si confirman o disprueban alguna o todas las hipótesis propuestas. La primera es una observación informal y la segunda es una observación que debe estar claramente diseñada.

3.- Tipos de observación documental, monumental, de conducta, de laboratorio.- los datos u observaciones que interesan a las ciencias sociales pertenecen a cuatro tipos principales:

a) Observación documental.- este tipo de observación se da en escritos de diversos tipos. Algunos tipos de documentos pueden ser actas, informas, diarios, noticias, reportajes, novelas cartas, etc.

b) Métodos de análisis de documentos.- en general se distinguen dos clases de técnicas en el análisis de documentos uno son los métodos clásicos.- este método emplea el análisis interno y externo de los documentos; el análisis interno estudia todos los datos que pueden extraerse del documento

mismo, y el análisis externo los datos que pueden obtenerse sobre el documento pero en fuentes distintas del documento mismo y,

c) Métodos con base cuantitativa.- semántica cuantitativa y análisis de contenido. La finalidad de estos métodos es complementar los métodos clásicos. La ventaja es que son más fidedignos, pero tiene el inconveniente de disgregar el texto descuidando la estructura interna y los vínculos entre las ideas.

3.2.- Observación de Monumentos en campo.- se llama observación en campo, a los datos recogidos directamente por el investigador y su equipo, en interrelación o en presencia directa de las conductas observadas.

3.3.- Observación de conductas de campo.- el laboratorio del científico social esta en medio de la gente, la conducta de esta forma su campo de estudio. Ya paso el tiempo en que se podía hacer ciencia social desde el escritorio.

Básicamente se tienen cuatro unidades de observación:

1.- Registro como un todo.- se anotan rasgos de la conducta o características de un evento y se hacen anotaciones de forma narrativa.

2.- Intervalos temporales.- estas suponen un intervalo de tiempo en unidades iguales entre sí y de longitud variable según el caso, permitiendo conocer el contexto en que se producen dentro del contexto temporal, lo que facilitará posteriores análisis de desarrollo evolutivo, distribución en etapas y/o fases, según la situación del entorno, etc.

3.- Unidades principio a fin con significado psicológico.- útiles básicamente cuando se ha llevándola cabo un muestreo de eventos por interesar el

estudio de una conducta claramente definida y diferenciada, que posee sentido por si misma, sin que importe la duración, sino su ejecución.

4.- Unidades principio a fin con significado psicológico y en relación con el marco.- se trata del mismo caso anterior, la diferencia esta en que aquí interesa conocer la incidencia de los distintos entornos sobre el tipo de conducta que se estudia, y como en función de ellos, variará la forma de presentación, desarrollo y fin de la conducta.

Existen dos tipos de observación; observación participante y la observación no participante.³⁴

La observación participante o investigación de acción, es en la que los investigadores participan en la vida del grupo con fines de acción social, como atenuar fricciones, hacer aceptar al grupo determinados planes de mejoramiento, elevar la productividad de la comunidad, etc.

La observación no participante es la que se realiza por medio de las encuestas de opinión en que un grupo de entrevistados como muestra representativa de los diferentes sectores de opinión. ³⁵

Las conclusiones deben ser señaladas, con claridad, estas conclusiones se pueden reducir a cuatro principales y son:

- 1.- La hipótesis resultado comprobada o disprobada,
- 2.- Con que grado de probabilidad resultado comprobada o disprobada,
- 3.- Cuales son las limitaciones de esa hipótesis,
- 4.- Formular nuevas hipótesis para trabajos posteriores que tengan base en la investigación realizada.

34. Anguera Arcilaga, María Teresa. (1998), *Manual de...* Op.cit.

35. Pardima, Felipe. (1991) *Metodología y Técnicas*. Op.cit.

A manera de conclusión lo que podemos decir es que la investigación cualitativa ofrece al investigador métodos y herramientas viables y confiables para hacer de una investigación una fuente de información para la toma de decisiones y aportar información relevante al comportamiento de un grupo de personas específico (profesores y alumnos). La decisión de usar o no un tipo de investigación se harán no sólo por los gustos del investigador sino según las necesidades del cliente. Se pone en juego el tiempo, recursos y los resultados esperados. A la vez habrá que tener el criterio para poder decidir en qué momento se pueden combinar. Sin embargo, lo importante es reconocer las ventajas y desventajas que nos ofrecen las diferentes metodologías, y saber establecer la estrategia adecuada para obtener los resultados deseados.

En base a lo anterior, tenemos un panorama mas amplio de los diferentes formatos en que se puede llevar a cabo una investigación cualitativa, características de cada uno de ellos, para nuestro caso, se realizan entrevistas a los docentes y alumnos sobre el taller de composición arquitectónica, en la Facultad de Arquitectura en la UMSNH, y a los docentes de otras instituciones particulares, ya que esto nos permite conocer que pasa con el proceso de enseñanza aprendizaje del diseño, en la formación del arquitecto.

3.1. DOCENTES

La importancia de la realización de las encuestas a los docentes y alumnos de la facultad de arquitectura, radica en conocer la opinión desde dentro del problema, es decir, como lo viven, como lo sienten los involucrados (docentes

y alumnos), para entender mejor el mismo, y poder una vez procesadas las mismas realizar sugerencias y/o recomendaciones, encaminadas a mejorar la manera de impartir la materia de diseño, en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana.

La realización de los reactivos en las encuestas para los alumnos, se llevo a cabo con el apoyo de una psicóloga, un doctor en pedagogía, un economista y la autora.

Inicialmente se realizó y aplicó una encuesta piloto a 4 alumnos y dos profesores, para conocer su punto de vista, es decir, si las preguntas estaban claras o si había confusión en las mismas, una vez revisadas, se realizaron las correcciones de las observaciones hechas.

Se les entregó un formato de encuesta a los docentes que imparten la materia de composición arquitectónica (ver anexo No. 2), muchos de los cuales imparten clases en diferentes niveles y a distintas secciones, esperando contar con respuesta de cada uno de ellos, desafortunadamente no fue así, ya que de 47 docentes, únicamente tuvieron la disposición de contestar 20 docentes, por lo que este grupo representa la muestra representativa de docentes a considerar del 100%.

3.1.1. Experiencia

Dentro de la planta docente en este semestre que imparten la asignatura del Taller de Composición Arquitectónica en la facultad de Arquitectura dependiente de la Universidad Michoacana, encontramos tres grupos, los cua-

les se distinguen por la antigüedad dentro de la dependencia, es decir, un primer grupo formado por los profesores que tienen entre 15 y 25 años dictando la cátedra, un segundo grupo formado este por los profesores que tienen entre 5 y 15 años y un tercer grupo conformado por los nuevos profesores dentro de la Facultad, es decir, aquellos que tienen entre 1 y 5 años.

De acuerdo a lo anterior, tenemos tres grupos de docentes de características totalmente diferentes, ya que los docentes del grupo uno, son los que iniciaron la facultad, todos ellos son de Tiempo Completo, y tienen la formación de diferentes instituciones, ya que son egresados de la UNAM, de la UAM, de la U de G, de la UAG y principalmente del Politécnico, entre otras.

Este grupo de docentes, son los arquitectos que precisamente por que ya tienen muchos años dando la clase, la mayoría creen que son dueños del conocimiento y que como ellos son los que tienen la experiencia, las cosas deben hacerse como ellos dicen, por que además están convencidos de que las cosas deben ser así; muchos de ellos no se actualizan, siguen dando su clase como hace 25 años, cosa que es muy grave y no debería pasar, ya que en nuestros días las características y necesidades de los alumnos no son las mismas que las de hace años, además de que resulta indispensable la utilización de las herramientas, equipo y recursos didácticos actuales. Del 100% de docentes que imparten la materia, este grupo de profesores son el 52% del total, por lo que resulta preocupante; de este grupo se encuestaron 6 profesores.

Los docentes que forman el segundo grupo, son en su mayoría profesores que se han preocupado por seguirse preparando, prueba de ello, es que la

mayoría de ellos tienen estudios de maestría y muchos actualmente están formándose como doctores, esto les permite estar actualizados, por lo que su disposición y percepción es diferente; de este grupo de profesores no todos son de tiempo completo, muchos de ellos son profesores de asignatura por horas, pero todos ellos son titulares cuando menos en una materia. La mayoría de estos docentes son egresados de esta facultad. Este grupo de docentes constituyen el 36.17 % del total de los profesores que imparten este taller; de este grupo se encuestaron 9 profesores.

El tercer grupo de profesores, son jóvenes arquitectos, en su mayoría, recién egresados de la Universidad, con poca experiencia profesional, práctico laboral, lo que los pone en desventaja, ya que por lo general, las materias que imparten son por asignación y no por concurso de oposición; todos ellos son profesores que cubren interinatos y no tienen titularidad de materias dentro de esta dependencia universitaria. Este tercer grupo forman el 11.83% restante del 100% de docente que imparten esta cátedra; de este grupo se encuestaron 5 profesores.

En base a lo anterior y de acuerdo a la experiencia académica, ahora conocemos cómo está conformado el cuerpo docente que imparte este taller de composición arquitectónica.

3.2. ANÁLISIS DE ENCUESTA.

Resulta necesario conocer el tamaño de muestra que corresponde a los docentes de la facultad de arquitectura que dieron respuesta a la encuesta

aplicada, para ello se consultó el Sistema de Cálculo para un tamaño de encuesta de Consulta Mitofsky³⁶, obteniendo los resultados siguientes:

Población Total de docentes que imparten el taller; ciclo escolar 2004/2005	Tamaño de muestra. Consulta Mitofsky	% error	% confianza	Encuestas Aplicadas
47 docentes	20	12	85	20 docentes

Una vez procesadas las encuestas realizadas a los docentes de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana, tenemos lo siguiente:

3.2.1. Métodos Didácticos

Respecto a la primer pregunta sobre como enseña el diseño, esto en relación al método didáctico que emplea, si bien es cierto que no todos los profesores entrevistados dejan en claro cuál es la metodología de enseñanza que utilizan, se observa que todos coinciden en la importancia de hacer una investigación respecto al tema de trabajo. Uno de los profesores encuestados profundizó más su respuesta explicando que esta investigación no solamente debe hacerse como apoyo al marco teórico y análisis de proyectos similares, sino que propone la observación de elementos que a nivel técnico se necesitan para la total concepción de una obra arquitectónica.

El 90% de los profesores encuestados respondieron que efectivamente manejan un método de enseñanza, a nivel personal, mismo que han ido "perfeccionando" con el paso del tiempo a través de su experiencia impartiendo

36. Consulta Mitofsky.
<http://www.consulta.com.mx>

cátedra como es el caso de los profesores que tienen mayor antigüedad en la facultad y que en su mayoría trabajan bajo el esquema de prueba y error.

Básicamente las respuestas de los profesores van encaminadas a la realización del proyecto correspondiente de acuerdo al nivel que imparte y a trabajos en clase, es decir, mediante exposición por parte del maestro del contenido programático y algunas actividades como lecturas y visitas de campo, que permiten a los alumnos tener un panorama del trabajo a desarrollar durante el semestre.

Algunas de las respuestas de los profesores que conforman el grupo dos, los de mediana antigüedad dentro de la institución, afirman que su método está basado en la teoría y conceptualización del diseño, asesorando a los alumnos de manera personal para que con creatividad desarrollen propuestas propias.

En esta pregunta el 10% de los encuestados que corresponde a dos profesores, no dieron una respuesta acerca de su método, explicaron su punto de vista de ver la arquitectura, de que "el diseño no se enseña", estas respuestas son de dos de los profesores más jóvenes, queda claro que no cuestionamos su capacidad de enseñanza, sin embargo, es preocupante que no se logre un punto medio o exista una retroalimentación entre los profesores más experimentados algunos con más de 24 años de antigüedad en la enseñanza dentro de esta dependencia universitaria y los más jóvenes pertenecientes al grupo No. 3 que no entienden que "Para romper las reglas, primero hay que dominarlas"; esto debido tal vez, por que al no ser titulares de la

materia ni siquiera asisten a las reuniones de academia en donde se toman las decisiones sobre los proyectos que deberá realizar el alumno, así como los alcances del mismo y finalmente a estos profesores jóvenes se les asigna la materia generalmente después de estas reuniones quedando en desventaja y sin esta retroalimentación.

3.2.2. Técnicas Didácticas.

Existe la confusión en la mayoría de los profesores encuestados en relación a las preguntas dos y tres, sobre técnicas didácticas y recursos didácticos que maneja como apoyo para la enseñanza del diseño, aún y cuando estos reactivos se hacen por separado la mayoría de los encuestados dan respuesta a los mismos como una continuación de la pregunta uno (cómo enseña diseño). Esta confusión es realmente preocupante, porque refleja un fenómeno de ignorancia o desconocimiento de que es una técnica didáctica y como pueden aprovechar estas herramientas para mejorar sus clases y tener un mayor aprovechamiento y participación de los alumnos; ya que más del 50% de los encuestados siguen explicando características o elementos del proyecto a desarrollar que va de la mano con la respuesta de la pregunta uno; lo que refleja que no existe interés alguno por la actualización y por ser mejores educadores.

De los profesores que respondieron más o menos, manejan exposición frente a grupo, círculos de trabajo y visitas de campo como estrategia de enseñanza, y no como técnicas didácticas.

El 20% respondieron a la pregunta tres sobre los recursos didácticos, lo que correspondía a la pregunta dos sobre técnicas didácticas. El 10% asegura que les enseña "buena lectura sobre obras arquitectónicas a sus alumnos", aquí nos entra la duda, ¿quién declara lo que es "buena lectura"?

3.2.3. Recursos Didácticos.

De nuevo aparece la confusión en los profesores jóvenes ya que las respuestas en algunos casos fue que con exposiciones de trabajos de otros alumnos, lecturas, conceptualizaciones, intercambio de ideas con los alumnos, pero vale la pena destacar que la mayoría respondió que utiliza pizarrón, videos, revistas, cañón de proyección, proyector de acetatos, y diapositivas.

En relación a los diferentes reactivos aplicados a los docentes en términos generales podemos comentar que el 100% de los profesores explicaron lo que es la materia finalidad y objetivos de la misma, sus temas básicos y los trabajos y actividades a desarrollar durante el ciclo escolar.

Cuando de les pregunto que si los alumnos le proponen cambios; nos damos cuenta que en un 50% los alumnos si lo hacen, aunque claro estos cambios son con respecto al cronograma y cargas de trabajo y no con respecto al programa.

La respuesta a cómo aprende más el alumno en base a la experiencia del profesor, tenemos que el 40% contestó que por medio de revisiones y supervisión del profesor, con realización de ejercicios y apoyo de bibliografía, el 30% respondió que con ejercicios y valoración mediante la comparación con

trabajos de compañeros de otros semestres, resaltando aciertos; y el 30% restante considera que el alumno aprende con viajes de práctica y trabajo en el taller además de señalar que con menor número de alumnos ya que esto le permite dar asesoría personal.

Se acepta que el desarrollo de la carga de trabajo por parte de los alumnos se realiza en el taller y en casa; además de que el 100% de los profesores dice aceptar propuestas por parte de los alumnos.

Entre los criterios básicos que el profesor aplica para evaluar a sus alumnos esta la evaluación continua en un 15% de los profesores encuestados, propuesta arquitectónica, desarrollo en el taller y participación en el mismo un 15%, la calidad, creatividad, conocimiento, limpieza y originalidad es lo que evalúan el 40% y finalmente el 30% de los profesores consideran la cantidad y calidad, así como el cumplimiento de metas.

El 60% de los profesores consideran necesaria la utilización de computadora el 20% considera que no es necesaria la utilización de esta herramienta de trabajo, y el otro 20% considera que sí y no dependiendo del semestre y la actividad a desarrollar, en términos generales los docentes aceptan que el alumno proponga materiales novedosos y atractivos para el desarrollo de sus trabajos considerando que se cuenta con el ambiente propicio para el desarrollo de su cátedra.

A la pregunta de cómo despierta la creatividad en sus alumnos las respuestas fueron el 45% contestó que mostrando obras análogas de arquitectura, el 10% con competencia crítica entre alumnos, el 20% con visitas a

obra, el 10% con investigación, mediante películas y videos y finalmente el 15% trabajando conceptos básicos de diseño.

En términos generales los profesores aceptan realizar actividades creativas, impartiendo su clase teórico práctica, y restando las ideas de sus alumnos.

A la pregunta de cómo prefiere evaluar el 20% prefiere calificar solo, el 25% en presencia del alumno el 45% de las dos formas y el 10% no contesto. El 50% considera conveniente que expongan sus trabajos ya que esto les permite el intercambio de ideas y propuestas.

La mayoría de los profesores empezaron a impartir cátedra porque ayuda a su desarrollo personal y profesional, en menor número por invitación, por gusto, por casualidad, por necesidad, y por conocimiento.

El profesor se prepara previamente para impartir su cátedra bibliografía, croquis, estudio y desarrollo de investigación, preparando ejemplos.

Resulta de gran interés la respuesta a propuestas para mejorar el curso, en donde el 30% de los profesores opinan que con puntualidad y responsabilidad y cumplimiento del programa, el 20% mediante actualización docente y curricular, el 20% con visita a obra y bibliografía, el 20% con limpieza del salón de clase, equipo y mobiliario, y finalmente el 10% restante no dio respuesta a esta pregunta.

Es cierto que los entrevistados son arquitectos, pero también es cierto que son Docentes en la Facultad de Arquitectura, con toda la responsabilidad que ello conlleva, por eso se requiere de una actualización constante si se quiere lograr la excelencia académica, es necesario que se tenga interés

por lo que es la pedagogía, el profesor esta obligado a estar preparado y ser profesional al momento de impartir una materia, recordando que los docentes son responsables directos en mayor o menor medida en el proceso de formación de los alumnos.

No se pretende que los arquitectos deban cursar una carrera en pedagogía para obtener la formación de "maestros" y poder impartir cátedra, pero resulta deseable y necesario, que mediante la capacitación docente continúa se logre los conocimientos básicos que permitan ser mejores cada día.

Resulta indispensable una visión pedagógica en el profesorado, es necesario contar con docentes preparados con el conocimiento de métodos, técnicas y recursos didácticos actuales que les permitan llevar a cabo esta labor, porque de ellos, depende la formación del profesionistas de mañana que demanda la sociedad.

3.3. ALUMNOS.

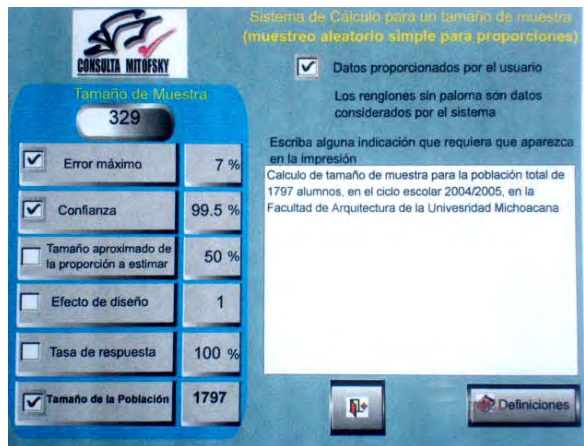
Se realizó una encuesta para conocer el punto de vista de los alumnos de los diferentes niveles sobre el taller de composición arquitectónica, para conocer la realidad que se vive en esta facultad de arquitectura sobre la forma en que imparte esta cátedra.

En este apartado vamos a conocer la opinión de los alumnos en diferentes rubros que conforman la formación integral como arquitectos, mediante el análisis y procesamiento de las encuestas realizadas.

Resulta interesante conocer la perspectiva que el alumno tiene sobre el taller de composición arquitectónica, para realizar propuestas que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza.

La facultad de arquitectura para este ciclo escolar 2004/2005 cuenta con una matricula de 1797 alumnos inscritos en los diferentes niveles, de los cuales se encuestaron a 332 alumnos entre hombres y mujeres, es decir, al 18.47 % del total.

Se aplicaron encuestas a los alumnos de los diferentes niveles sobre el taller de composición arquitectónica, en esta facultad, en el mes de noviembre, en el ciclo escolar 2004/2005, para conocer como se da el proceso de la enseñanza del diseño arquitectónico, desde dentro, es decir, como lo viven los involucrados. El criterio de muestreo se hizo buscando que estuvieran representados todos los grupos y niveles.



Mediante la consulta del Sistema de Cálculo para un tamaño de encuesta de Consulta Mitofsky³⁷, se buscó tener una representatividad de encuestas confiable, en donde para un universo (población total) de 1797 alumnos el tamaño de la muestra resulta de 329 alumnos, con un error máximo del 7% y con un 99.5% de confianza, finalmente se encuestaron 332 alumnos en total. Los alumnos fueron encuestados por semestres de la siguiente manera:

Población Total 1797 alumnos Ciclo escolar 2004-2005	Tamaño de Muestra Consulta Mitofsky	% Error	% Confianza	Encuestas Aplicadas
1er. Semestre = 633 alumnos	83 encuestas	10 %	95 %	98 alumnos
3er. Semestre = 384 alumnos	42 encuestas	12 %	90 %	42 alumnos
5º. Semestre = 313 alumnos	79 encuestas	10 %	96 %	82 alumnos
7º. Semestre = 246 alumnos	53 encuestas	12 %	95 %	57 alumnos
9º. Semestre = 221 alumnos	51 encuestas	12 %	95 %	53 alumnos

Las encuestas se procesaron con el programa SPSS, mediante una matriz de acopio, de los reactivos aplicados. Este programa marca las preguntas que de acuerdo a las respuestas dadas por los alumnos, tienen relación directa. Esta relación esta dada en base a la frecuencia en la respuesta a la pregunta, esta relación puede ser positiva o negativa, es decir, si la frecuencia en la relación es positiva, significa que si una pregunta tiene una respuesta con frecuencia mayor la otra también, y si el resultado es negativo, significa que si una respuesta es alta en frecuencia, la otra respuesta es baja, pero finalmente refleja una relación directa.

37. Consulta Mitofsky.
<http://www.consulta.com.mx>

Para los economistas las respuestas de mayor importancia son aquellas que tienen un índice mayor 6 positivo o negativo, y para los de ciencias sociales, el índice representativo 5, en nuestro caso resulta importante aquellas respuestas en las que el índice es alto, no importando si es positivo o negativo, también resulta necesario, relacionar las preguntas que no son tan altas en la frecuencia si nos dan una respuesta de la realidad que se vive en el proceso de enseñanza del diseño en este taller dentro de la facultad de arquitectura.

El procesamiento de las encuestas se realizó con el apoyo de un Sociólogo Politólogo, con la finalidad de que la respuesta no fuera tendenciosa o equivocada, buscando ser lo mas objetivos posibles con los resultados y en base a los mismos, realizar propuestas, recomendaciones y/o sugerencias, que permitan mejorar cualitativamente la manera de enseñar el diseño arquitectónico a los alumnos de la carrera de arquitectura.

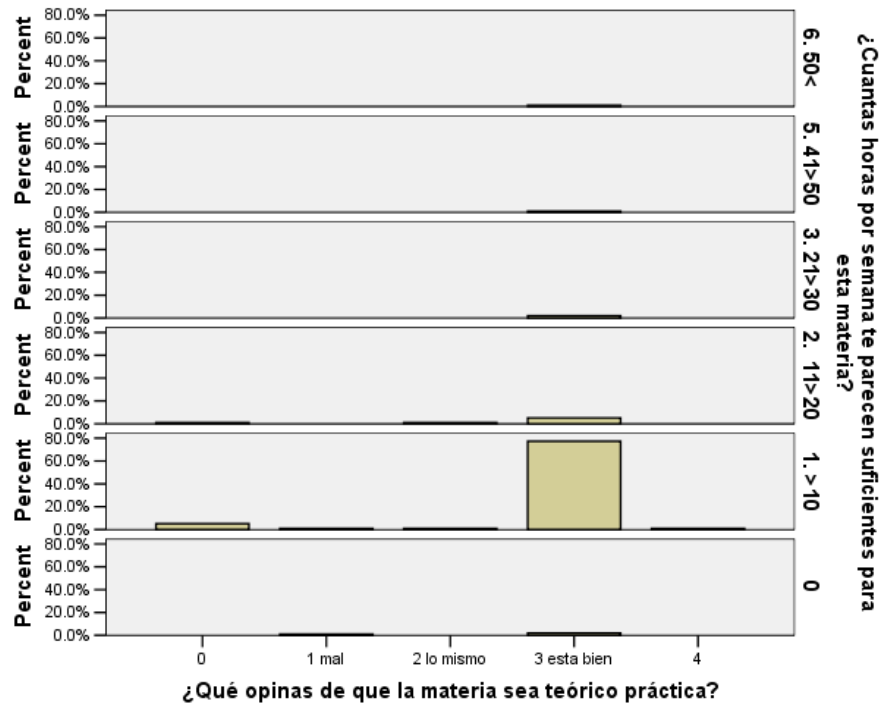
3.3.1. Visión de la Materia

Resulta interesante conocer la opinión de los alumnos de los diferentes semestres, sobre algunas características del taller de composición arquitectónica como que les parece que la materia sea teórico práctica, cantidad de horas y si la materia refuerza su vocación como diseñador constructor.

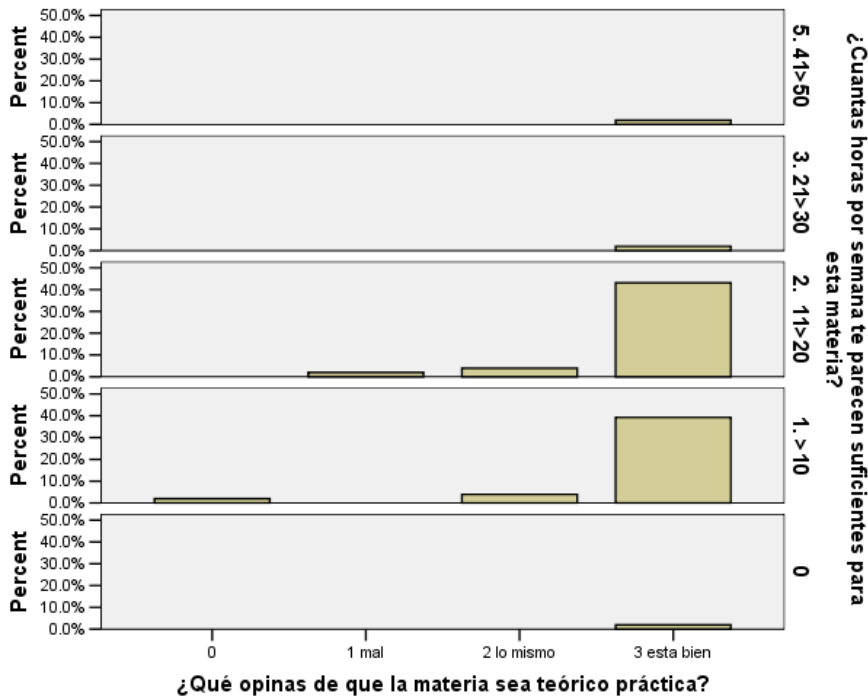
De acuerdo con la estadística, el 95% de los encuestados respondieron que está bien que el taller de composición arquitectónica sea teórico práctico, consideran que en promedio 10 horas son suficientes para el desarrollo

de los diferentes trabajos a realizar en los primeros semestres (gráfica no. 1, 1er. semestre); es hasta el 9º semestre en donde un 60% de los alumnos encuestados opinan que deberían de ser entre 11 y 20 horas, recordamos

Gráfica No. 1, 1er. Semestre.



que en este taller del 1º al 7º semestre la carga horaria es de 8 horas a la semana, y que en 8º semestre son 12 horas y para 9º y 10º semestre 16 horas a la semana (gráfica No. 1. 9º semestre), también puede ser que los alumnos



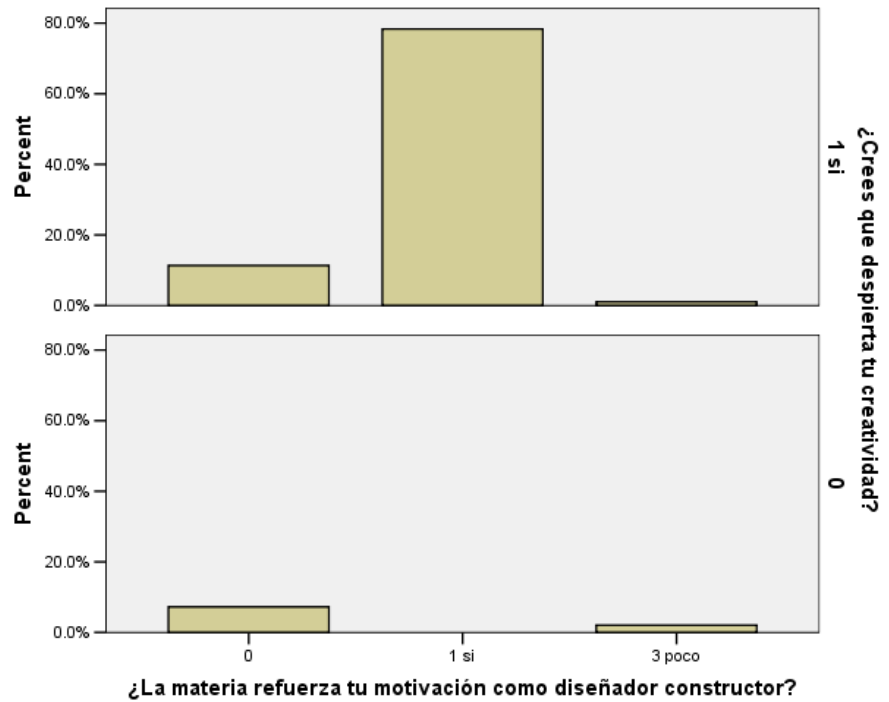
Gráfica No. 1, 9º Semestre.

en estos últimos semestres piden mas horas por que en estos niveles se dan cuenta que el taller de composición es la materia eje de la carrera que la carga de trabajo es mayor y que el proyecto no lo concluyen satisfactoriamente en todos sus aspectos, o bien que ya están próximos a terminar la carrera y no son suficientes las horas clase para obtener los conocimientos necesarios, y en 10º semestre los alumnos se presentan a la realización de su tesis y consideran que las horas clase son insuficientes para desarrollarla y/o

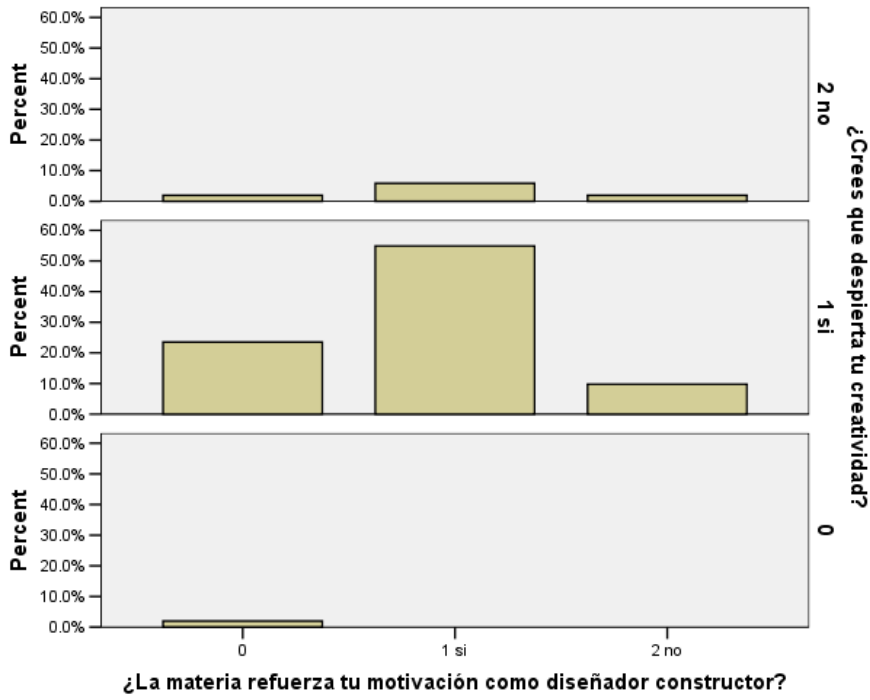
que ya tienen experiencia trabajando y entienden que necesitan mas horas para la realización de los proyectos pues comprenden la importancia que tiene el taller de composición arquitectónica y que van descubiertos en esta área del conocimiento.

Aquí se aprecia que los alumnos encuestados consideran que este taller además de despertar su creatividad, les refuerza su vocación como diseñador-constructor, elementos estos indispensables en el estudiante de arquitectura.

Gráfica No. 2, 1er. Semestre.



En los primeros semestres la tendencia es que si los motiva como diseñadores-constructores (gráfica No. 2, 1º semestre); y es hasta el 9º semestre, en donde el porcentaje se distribuye entre los que consideran que si los motiva como diseñador-constructor y un 10 al 15% de los alumnos consideran que la materia no los motiva.



Gráfica No. 2, 9º Semestre.

En cuanto a la creatividad en términos generales la respuesta es afirmativa sobre todo en los alumnos del 1º semestre, esto puede ser porque el alumno empieza a tener sus primeros contactos con la arquitectura con conceptos básico y formas abstractas que tienen que ver más con el desarrollo de la creatividad que en los semestres subsecuentes en donde el alumno empieza a tener mayor limitaciones, en donde tienen restricciones en predios, m², e incluso a través del programa arquitectónico. En el 9º semestre los alumnos consideran que les despierta la creatividad, pero un menor porcentaje creen que no les refuerza su vocación de diseñador constructor (gráfica No. 2, 9º semestre), esto puede deberse a que el alumno ya conoce más a través de revistas sobre tendencias arquitectónicas y tienen la expectativa de desarrollar un gran proyecto y que la explicación en clase por parte del maestro no les permite aplicar, debido a lo rígido del programa y lo tengan que aterrizar con concreto y estructuras metálicas o tal vez tenga que ver incluso con la personalidad del docente que imparte este taller, ya que la mayoría de los docentes que imparten el taller en estos niveles pertenecen al grupo No. 1, antes mencionado.

3.3.2. Profesores.

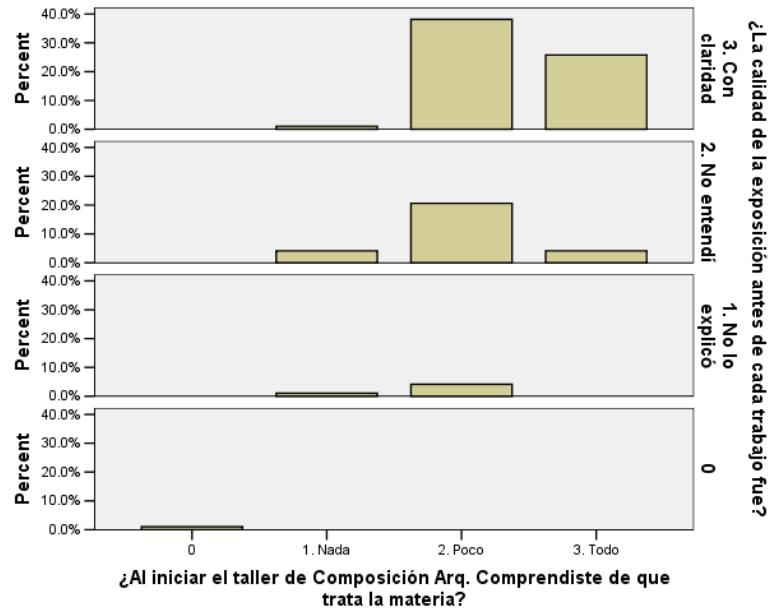
La encuesta también nos permite conocer que opinión tienen los alumnos de los docentes que imparten la cátedra, en cuanto a métodos empleados, explicación del contenido de la materia, exposición de los diferentes temas, accesibilidad y confianza, elementos todos que ayudan a que el alumno aprenda mejor la materia.

Resulta indispensable que al principio del semestre, el docente exponga con claridad, las características y finalidad de la materia, asimismo de cada uno de los trabajos, para que los alumnos desde el inicio conozcan, los objetivos y contenido de la misma, y el aprendizaje que se pretende obtener.

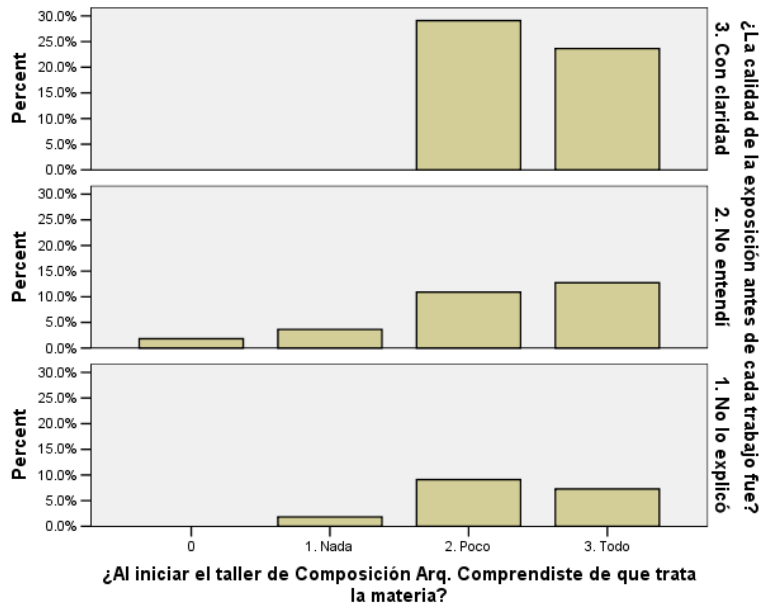
En relación a la comprensión de la materia y calidad de la exposición de cada trabajo, en todos los semestres se observa la tendencia de que los alumnos aceptan que el profesor explicó con claridad antes de cada trabajo, sin embargo en la pregunta que si entendieron de que se trata la materia las respuestas se dividen entre todo y poco, es decir, un mayor porcentaje de alumnos en todos los semestres entendieron poco de que se trataba la materia aún cuando el profesor explicara con claridad (gráfica no. 3, 1º semestre).

Esto puede entenderse en términos de que el profesor explico con claridad, los productos de entrega y las fechas de las mismas, y no necesariamente que haya explicado con claridad cual era el objetivo del taller, sobre todo en el 7º semestre, en donde el porcentaje es mayor de los alumnos que comprendieron poco, respecto de los que contestaron que explicó con claridad (gráfica no.3, 7º semestre). Sin embargo en 3º y 7º semestre se tiene un

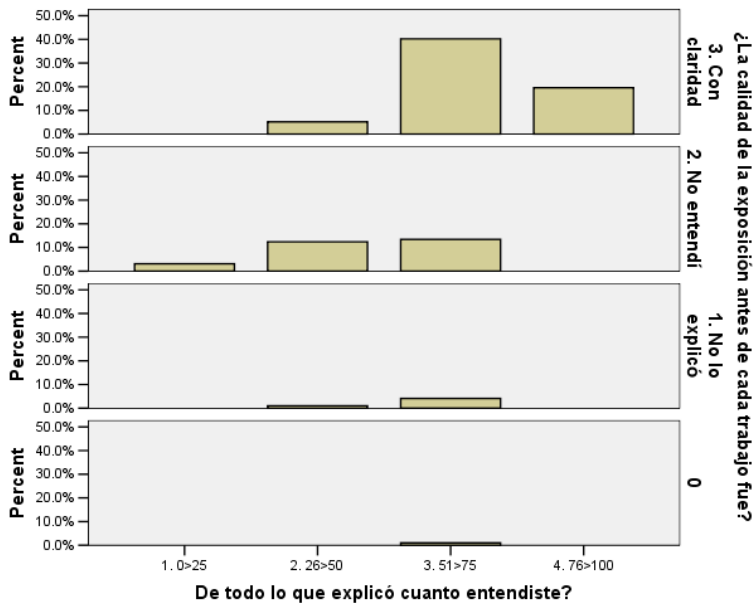
Gráfica No. 3, 1er. Semestre.



Gráfica No. 3, 7º. Semestre.



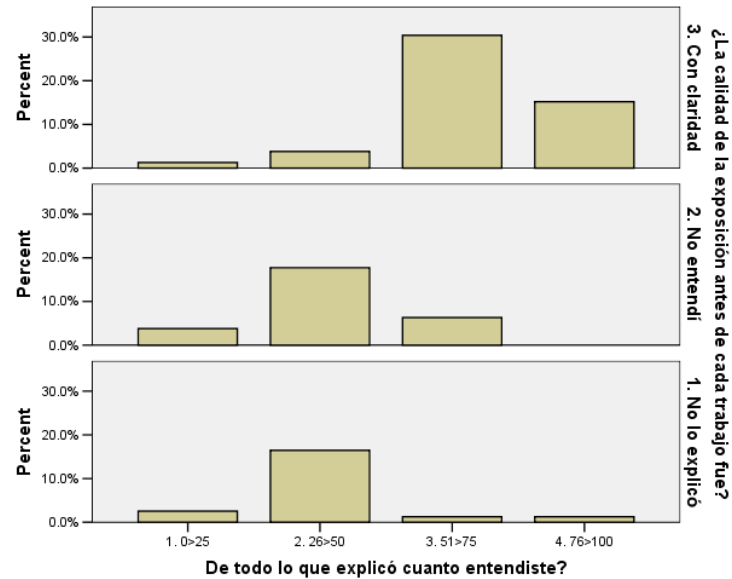
porcentaje que contestaron que aun y cuando el profesor no explicó antes de cada trabajo, si entendieron de que se trata la materia, esto puede ser porque los alumnos del 3º semestre les quedo claro los objetivos del taller el semestre anterior y los del 7º semestre por que son alumnos que ya tienen mas de la mitad de la carrera cursada y ya saben de que se trata la materia.



Gráfica No. 4, 1er. Semestre.

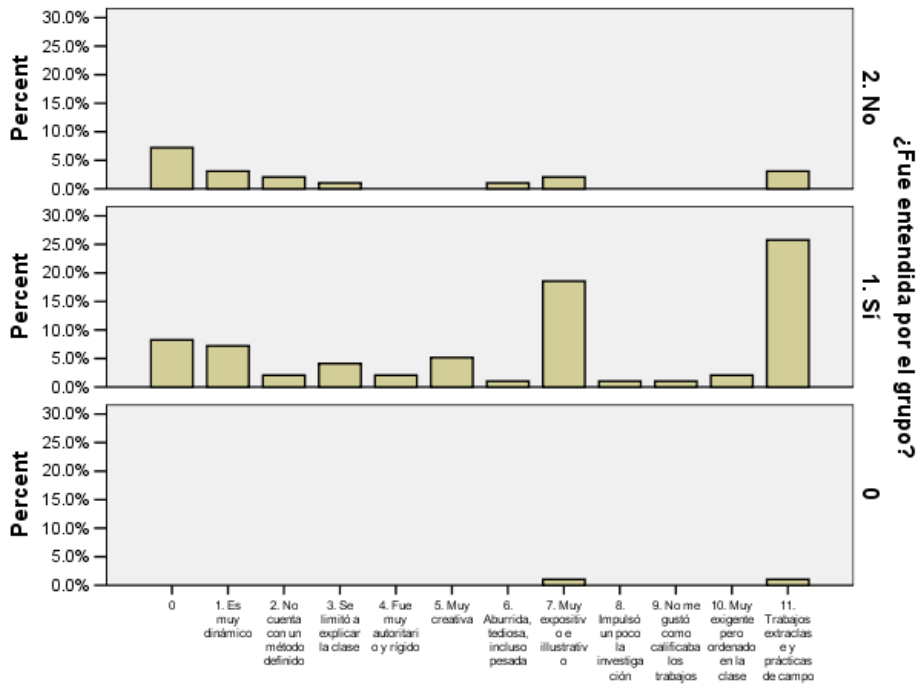
En esta gráfica, se puede observar que en base a la claridad de la exposición hecha por el maestro antes de cada trabajo, entre el 51% y 75% de los estudiantes entienden los requisitos del mismo, alcances y objetivos que se

Gráfica No. 4, 5°. Semestre.



pretenden lograr, a excepción del 5° semestre en donde un 20% aproximadamente contestaron que no entendieron lo que explicó el profesor.

Sin embargo entre el 51% y 75% si entendieron lo que explicó. En términos generales los alumnos que aceptan que explico con claridad, y no entendieron el 100%, puede deberse al lenguaje empleado por el profesor por lo que no quedan claros todos los aspectos del conocimiento que se pretende (de acuerdo a los alumnos encuestados, tenemos 12 profesores que imparten esta materia en este semestre de los cuales 7 pertenecen al grupo no. 1, 4 al grupo no. 2 y 1 al grupo no. 3). El 15% de los alumnos encuestados contestaron que entendieron todo lo explicado por el profesor.



Gráfica No. 5, 1er. Semestre.

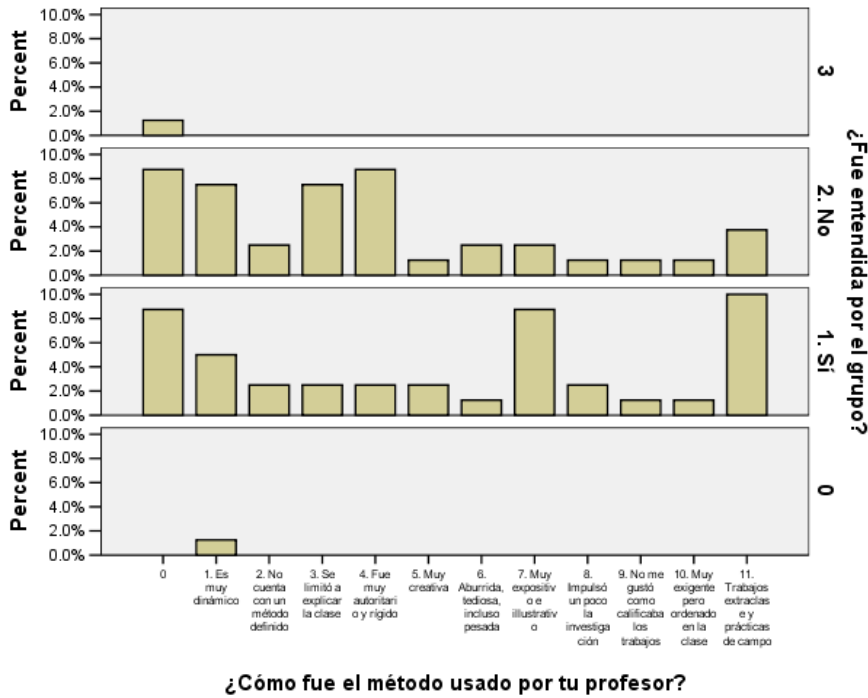
¿Cómo fue el método usado por tu profesor?

En relación a la pregunta de que si explicación fue entendida por el grupo, en 1º semestre es evidente que entendieron, en el 3º semestre la tendencia empieza a cambiar ya que se nota que un 80% entendió y un 20% contestaron que no fue entendida por el grupo, tal vez porque aquí ya trabajan un tema definido y no elementos abstractos como el primer semestre. Para el 5º y 7º semestre la tendencia es diferente ya que los porcentajes de los que

entendieron son muy parecidos a los que no entendieron prácticamente iguales; en el 9º semestre, la mayoría contestó que si entendió, esto puede deberse a que los alumnos en este ultimo semestre ya sabe de que se trata la materia y también ya tienen mayor bagaje de conocimientos a nivel integral mismos que les permite entender mejor lo que el profesor explica.

De acuerdo al método usado por le profesor los alumnos del 1º semestre que respondieron que si entendieron, identifican que el método usado por el maestro fue a base de trabajos extractase, además de que fue muy explicativo y e ilustrativo, debemos considerar que son alumnos que acaban de entrar a la facultad y todo es novedoso, por lo tanto todo les parece bien, en el 3º semestre ya tienen un comparativo, ellos consideran que el método fue con trabajos extractase y prácticas de campo, ilustrativo y explicativo, aunque ya empieza a reflejarse aquí al impulso a la investigación, obviamente esto se debe a que en 3º semestre se empieza a trabajar con genero de edificios que requieren de un estudio mas profundo.

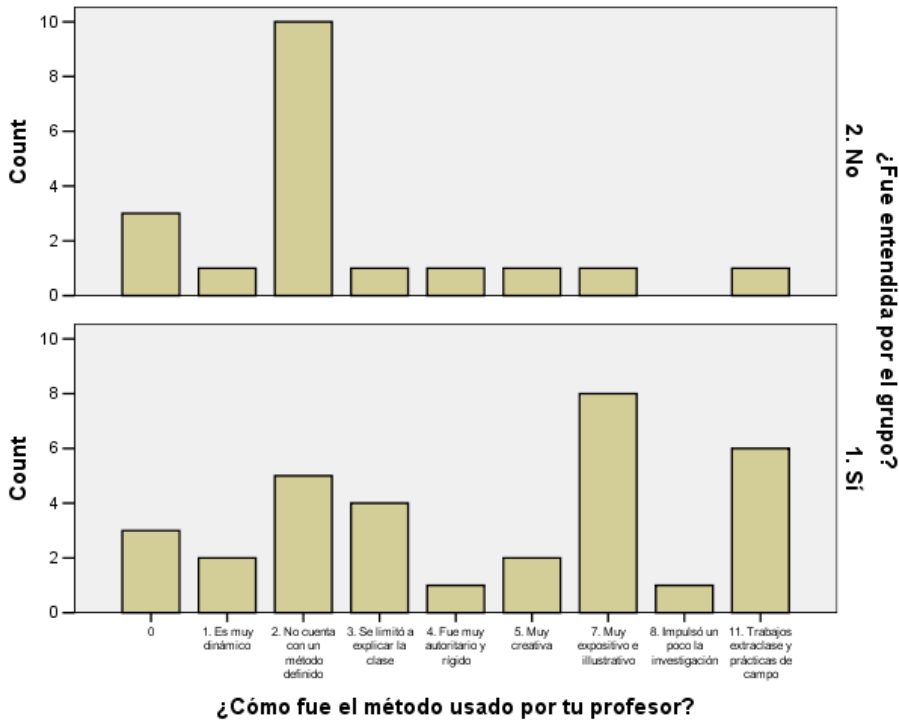
El 5º semestre que es en donde esta divido el porcentaje entre los que entendieron y los que no, el porcentaje que si entendieron que el método fue muy expositivo e ilustrativo y los que no entendieron se habla del que el profesor fue muy autoritario y rígido y que se limito a explicar su clase, cabe señalar que el alumno se fija mas en como es el maestro, es decir tiene que ver mas la personalidad del maestro que en el método empleado, el método es eliminado por el alumno ya que pesa mas la personalidad del docente y/o no hubo método.



Gráfica No. 5, 5º. Semestre.

Para el 7º semestre igual parece que la repuestas de que si entendieron o no esta dividida, sin embargo los que contestaron que si entendieron siguen contestando que con trabajos extractase y prácticas de campo, pero también muy exigente pero ordenado en clase, se ve que el % de los trabajos extractase parece por las opiniones que mucho del método en composición se esta basando en trabajos e investigaciones extractase sin embargo los que

respondieron que no entendieron identifican que el método empleado fue con investigación en extractase, muy rígido y autoritario y que se limitó a explicar su clase, estos dos factores tienen que ver más con la personalidad y hayan entendido o no, el método está basado en trabajos extractase, entonces aquí el alumno está percibiendo que el trabajo de composición, es un trabajo que él debe resolver solo, que depende de sus trabajos extractase y no de la explicación del docente. Para el 9º semestre a pesar de que responden que si entendieron todo, es evidente que la mayoría de los alumnos opinan que el maestro no tuvo un método definido, aunque nuevamente vuelve a aparecer trabajos extractase, también aparece lo expositivo e ilustrativo.

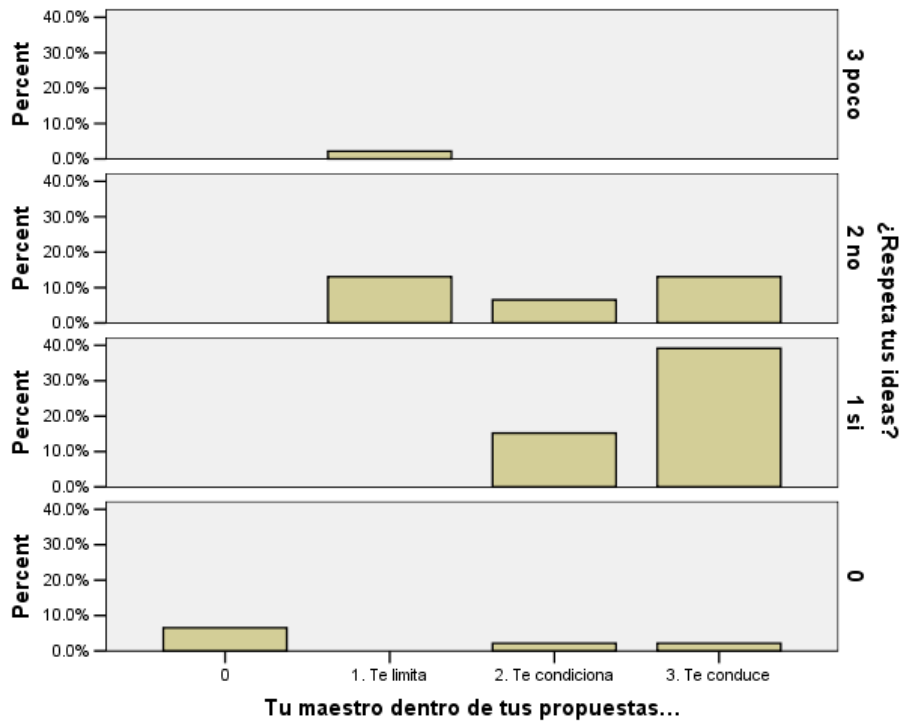


Gráfica No. 5, 9º. Semestre.

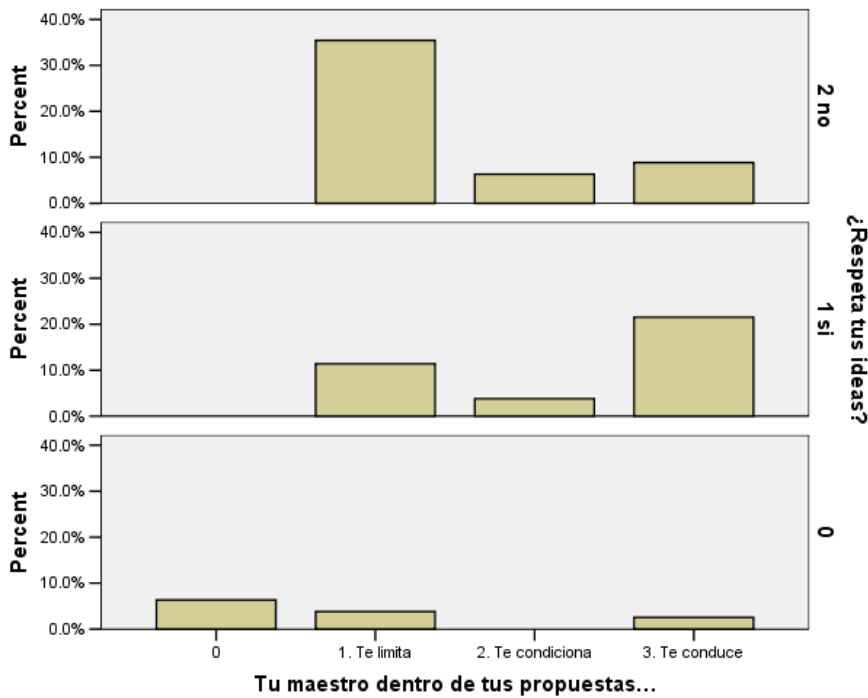
El resultado de las gráficas, pone de manifiesto, que los alumnos no identifican o no saben definir el método didáctico empleado por el profesor, y mas bien lo relacionan con características y actividad del profesor durante el proceso de la clase, ya que las respuestas de mayor porcentaje en todos los semestres fueron con trabajos extractase y prácticas de campo, y que el profesor fue muy expositivo e ilustrativo, sin embargo la estadística muestra que

el alumno desde el 3º semestre, empieza a percibir que mucho del taller de composición arquitectónica en los distintos niveles, tienen que ver con su trabajo extractase, explique o no explique el profesor, a pesar de que en 9º semestre la cantidad de horas clase es mayor, el tiempo de revisión y trabajo en el taller no es suficiente por lo que tienen que realizar trabajos extractase.

Gráfica No. 6, 3er. Semestre.



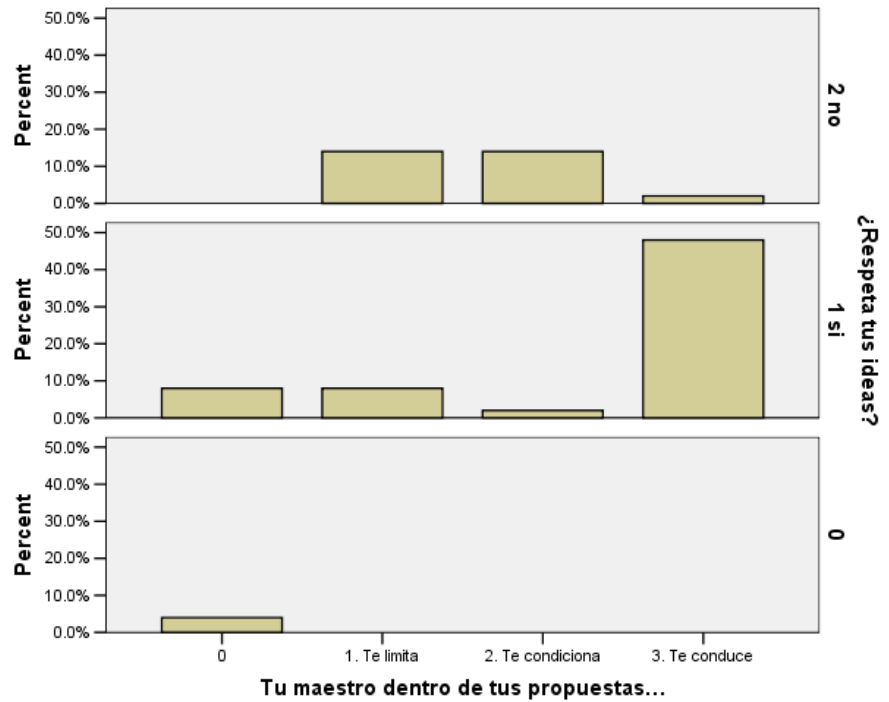
Es claro que para los alumnos del 1º y 3º semestre, consideran que el profesor dentro de sus propuestas respeta sus ideas y los conduce durante el desarrollo de sus trabajos; mientras que los alumnos del 5º semestre un porcentaje mayor piensan que no respeta sus ideas y que en vez de conducirlos los limita, se esperaría que esta tendencia aumentara conforme se avanza en los semestres, sin embargo no es así ya que para el 7º semestre el porcentaje se divide entre los alumnos que respondieron que los limita y los condiciona.



Gráfica No. 6, 5º. Semestre.

Puede entenderse como que el alumno en este nivel ya entendió que no es nada mas la voluntad del profesor, sino que hay limitantes y condicionantes que debe de seguir y cumplir, es decir, aunque el alumno piensa que si respeta sus ideas, también limita o condiciona sus propuestas, la tendencia se esperarí a aumentara en 9º semestre, sin embargo la mayoría de los alumnos respondieron que los conduce y respeta sus ideas, esto puede deberse a que en 9º semestre los alumnos inician con sus trabajos de tesis, es decir el alumno

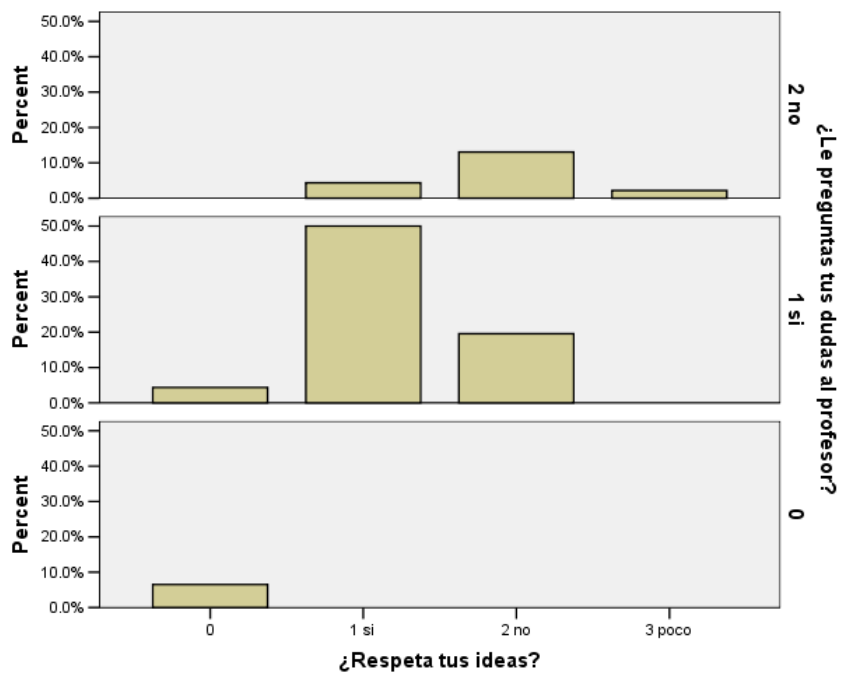
Gráfica No. 6, 9º. Semestre.



elige un tema y el profesor es el facilitador del mismo por eso el mayor porcentaje en la respuesta de que conduce las ideas.

En base a lo anterior se puede hablar de un círculo en donde el alumno empieza muy abierto en donde el maestro lo va conduciendo, pasa por un proceso donde ve que lo condiciona, lo limita y después vuelve aceptar que el maestro es quién lo va a conducir.

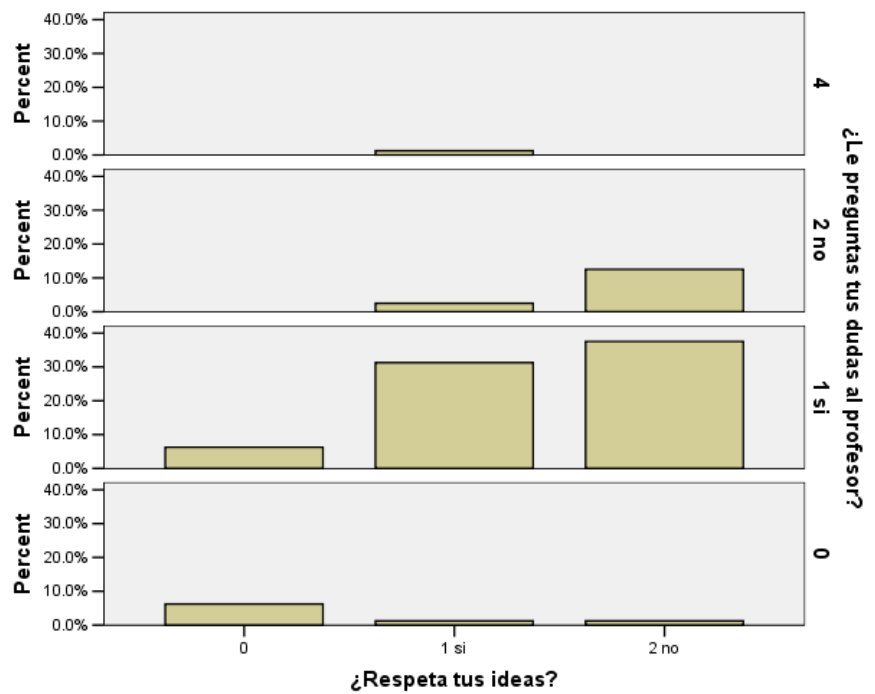
En relación a que si el profesor respeta las ideas de los alumnos, en todos los semestres, el mayor porcentaje 90% a 95% de los encuestas respondi-



Gráfica No. 7, 3er. Semestre.

ron que sí, sobre todo en el 1º y 3º semestre el alumno considera que sí respeta sus ideas, pero en el 5º semestre (el semestre atípico) vemos de nuevo que el 50% respondieron que el maestro no respeta sus ideas; pero si le preguntan sus dudas al profesor.

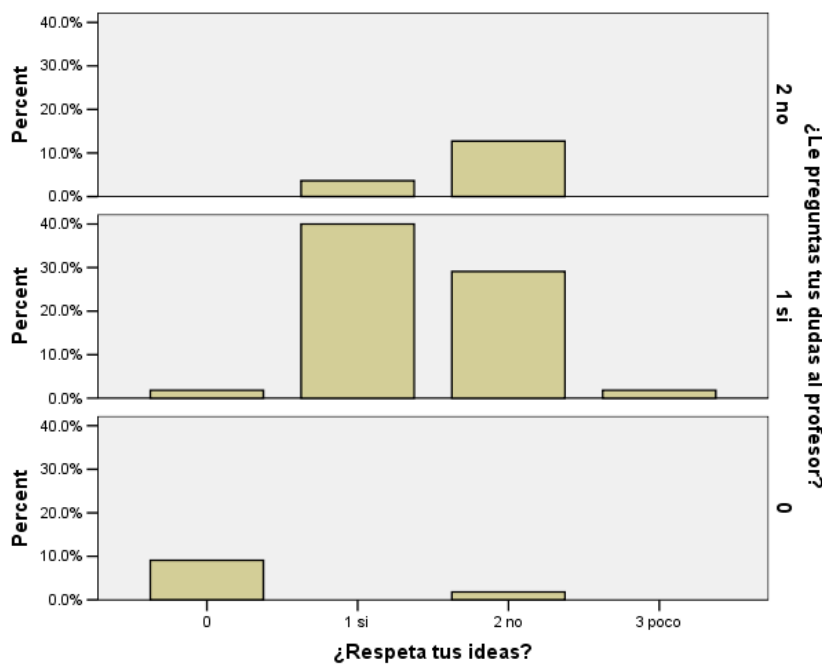
Gráfica No. 7, 5º. Semestre.



En el 7º semestre, el porcentaje es equivalente entre los alumnos que consideran que si respeta sus ideas, con el que considera que no, aquí vemos que 20% aproximadamente de los alumnos no le preguntan sus dudas al profe-

sor, esto puede deberse a la apatía de los alumnos de ni siquiera considerar preguntar porque el maestro no respeta sus ideas, a diferencia del 9º semestre en donde el porcentaje es menor de los que no preguntan sus dudas con respecto a los que consideran que si y no respeta sus ideas, sin embargo, en un menor porcentaje aparecen los alumnos que aunque el profesor no respeta sus ideas, sí le pregunta sus dudas.

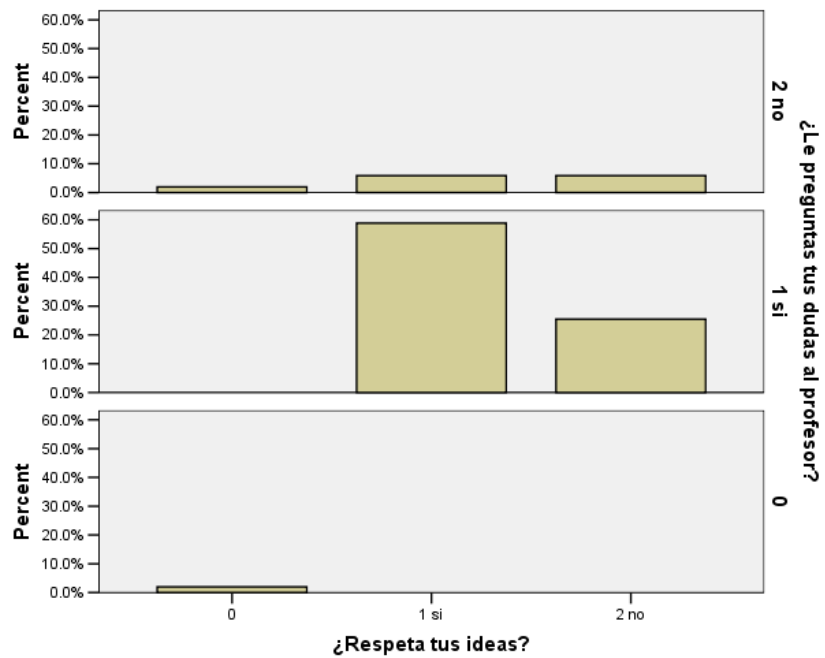
En base a lo anterior si analizamos de manera horizontal, entendemos que los primeros semestres casi todos preguntan sus dudas, y hacia el 5º



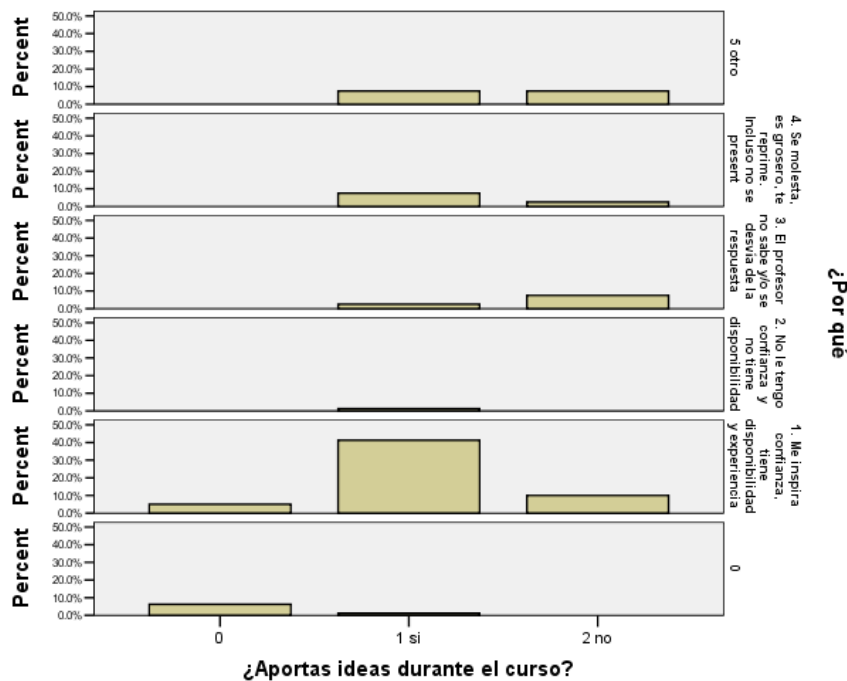
Gráfica No. 7, 7º. Semestre.

semestre el porcentaje de los que no preguntan con los que si preguntan ya empieza a ser significativo y este va en aumento ya que el 7º semestre aumenta el porcentaje de los que no preguntan sus dudas, pero tampoco podemos decir con el que el docente respete sus ideas, porque aun y cuando no respeta sus ideas, el mayor % si pregunta, es decir, no hay una relación directa entre que el alumno piensa que no lo van a respetar y por eso no pregunta, ya que la estadística indica que sigue preguntando, aunque el alumno considera que no respetan sus ideas.

Gráfica No. 7, 9º. Semestre.



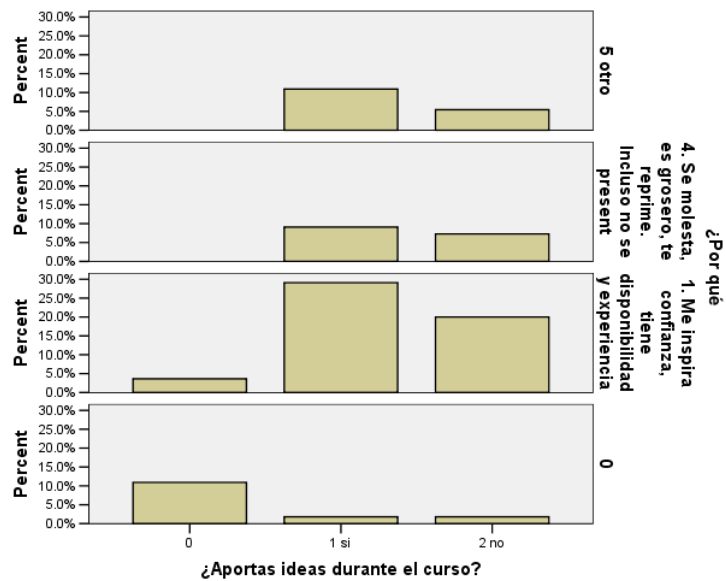
Cuando se le preguntó al alumno si aporta ideas durante el curso y por que?, se observa que el mayor porcentaje de los alumnos 90% aproximadamente, del 1º y 3º semestre contesto que si aporta sus ideas, el 5º semestre sigue siendo significativo, aunque ya aparece un porcentaje de alumnos que contestaron que no, pero en el 7º semestre en donde los porcentajes son prácticamente iguales entre los que sí aportan ideas y los que no aportan ideas, en el 9º semestre de nuevo la tendencia en la estadística es que si aportan ideas.



Gráfica No. 8, 5º. Semestre.

Sobre la explicación que el alumno da al por que?, parece radicar más en términos de la personalidad del profesor, ya que de los alumnos que aportan ideas, comentan que el profesor le inspira confianza y tiene disponibilidad, mientras que los que contestaron que no aportan ideas, argumentan exactamente lo mismo la falta de confianza, de disponibilidad y experiencia, el caso mas crítico es en el 7º semestre, en donde los porcentajes son iguales, de nuevo se habla de la confianza , también comentan que se molesta, es grosero, es decir, otra vez lo que percibe son cualidades de la persona y no del método. Por todo lo anterior podemos concluir que la personalidad del profesor va a ser determinante para que el alumno aporte o no sus ideas.

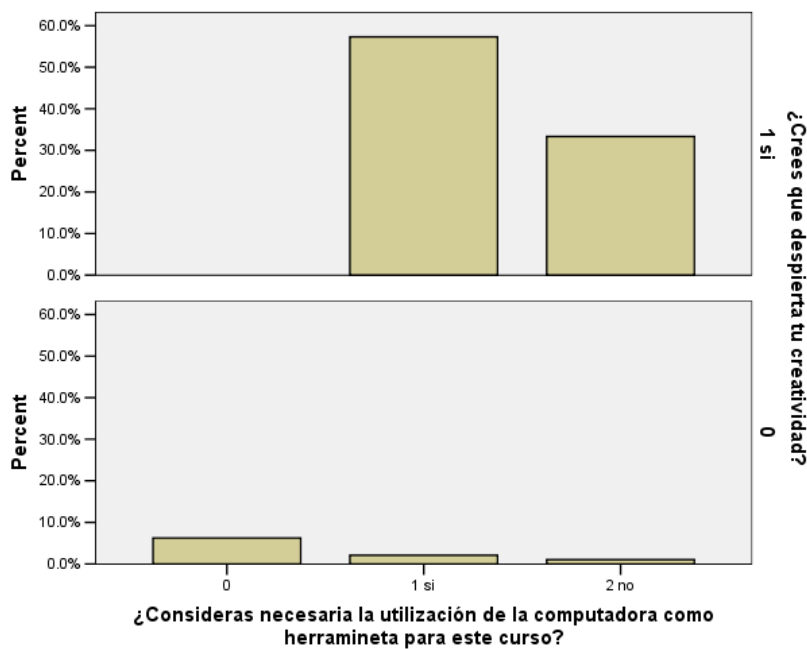
Gráfica No. 8, 7º. Semestre.



3.3.3.Creatividad.

Aquí conoceremos la opinión de los alumnos en cuanto a elementos que le permiten desarrollar su creatividad como son: la utilización de computadoras, motivación a través de conocer trabajos de otros alumnos, etc.

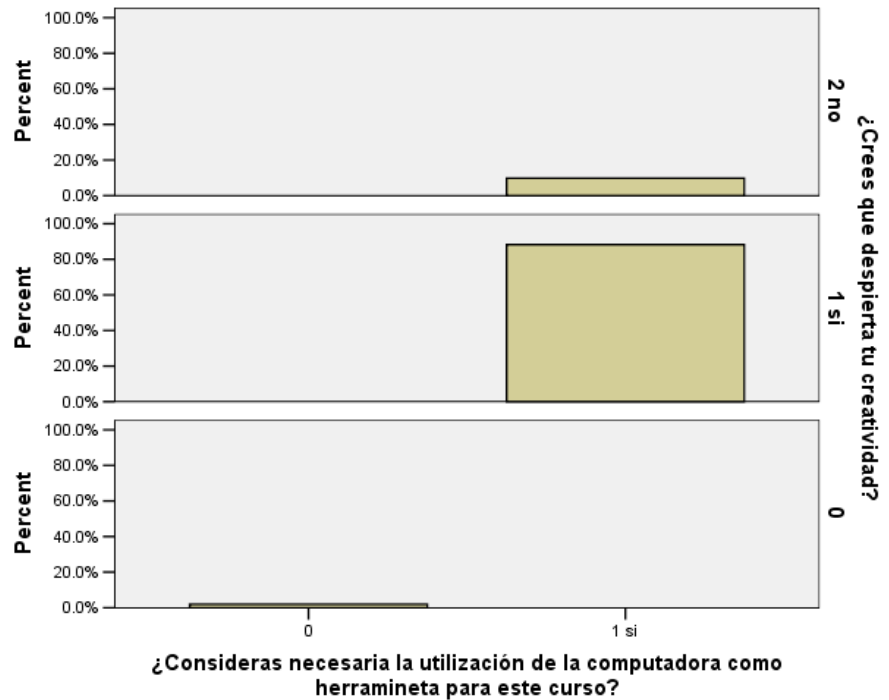
En relación a la pregunta que si el alumno considera necesaria la utilización de la computadora como herramienta de trabajo para el curso, es evidente que la respuesta de los alumnos de todos los semestres es afirmativa, aunque un 30 % de alumnos del 1º semestre opina que no, en el 3º y 5º semestre este porcentaje disminuye a un 10%, en el 7º semestre un 5% con-



Gráfica No. 9, 1º. Semestre.

sideran que no y en el 9º semestre todos consideran necesaria la utilización de la computadora, asimismo creen que esta herramienta les ayuda a despertar su creatividad.

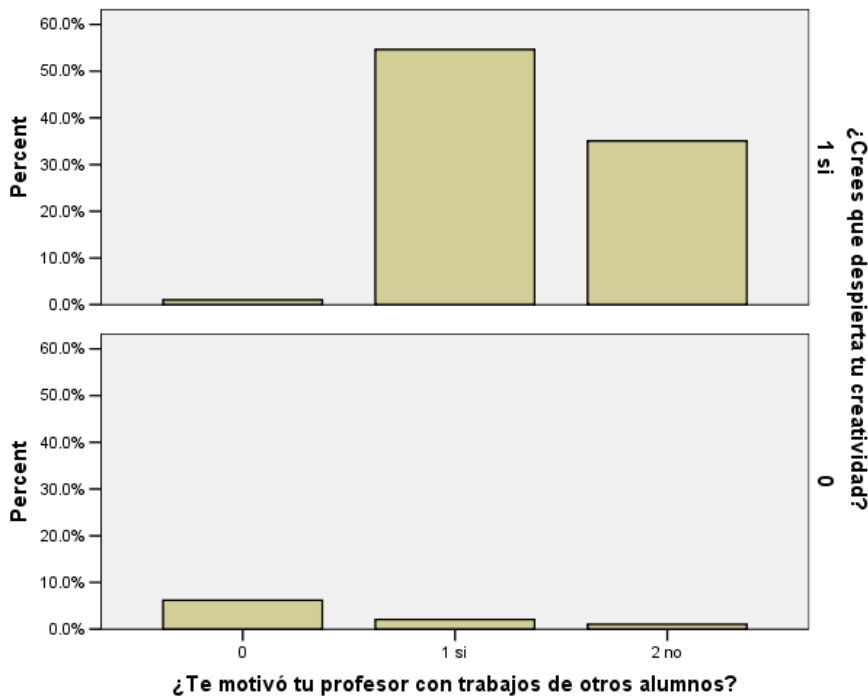
Gráfica No. 9, 9º. Semestre.



En relación a si el profesor los motivo enseñándoles trabajos realizados por otros alumnos y si consideran que esto les despierta la creatividad, es evidente que la estadística nos muestra que los alumnos del 1º semestre mas del 50% contestaron que si les mostraron trabajos realizados por estudiantes

de otros cursos, consideran que el ver trabajos, les ayuda a despertar su creatividad, ya que es en este semestre en donde el alumno tiene su primer contacto con la arquitectura por medio de conceptos y elementos abstractos.

A partir del 3º y hasta el 7º semestre la tendencia va a la inversa, ya que en términos generales 80 a 85% de la muestra respondieron que sus maestros no les mostraron trabajos realizados por otros estudiantes sin embargo es

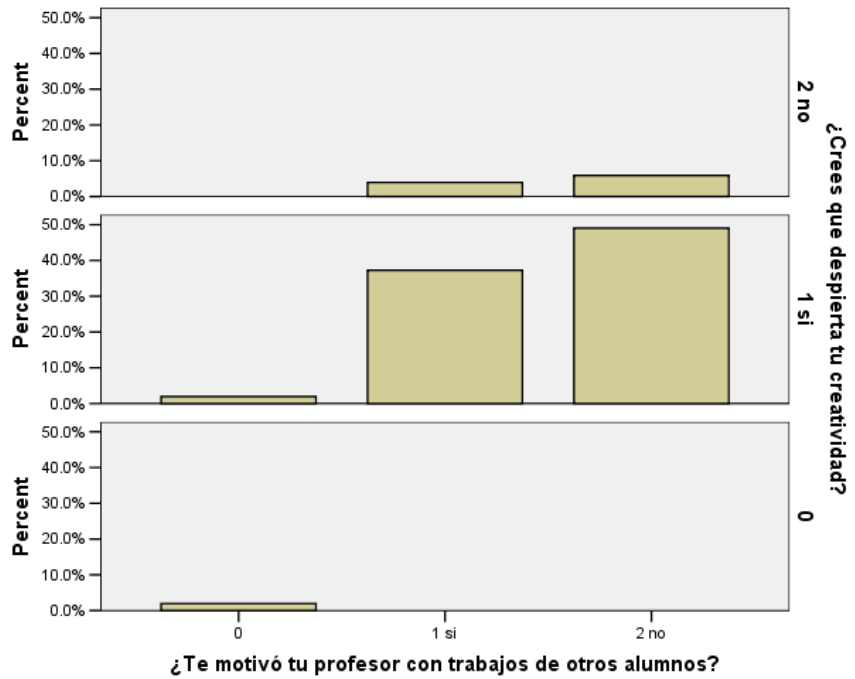


Gráfica No. 10, 1º. Semestre.

contundente que consideran que esto les ayudaría a su creatividad y finalmente en el 9º semestre las respuestas están muy parejas, ya que 60% de los alumnos contestaron que no les mostraron trabajos, y el 40% respondió que si, pero prácticamente el 100% coinciden en que esto les ayuda a despertar su creatividad.

De acuerdo a lo anterior podemos decir, que los alumnos consideran que ver trabajos realizados por otros estudiantes, les ayuda a despertar la creatividad.

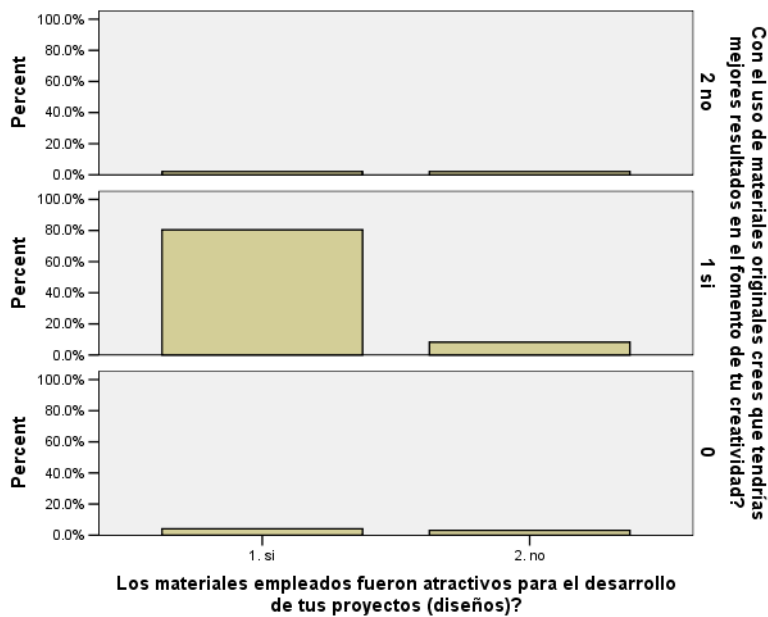
Gráfica No. 10, 9º. Semestre.



3.3.4 Materiales.

Es necesario conocer la opinión sobre los materiales empleados en la realización de los diferentes trabajos desarrollados, si fueron atractivos o no, propuestas de otros materiales.

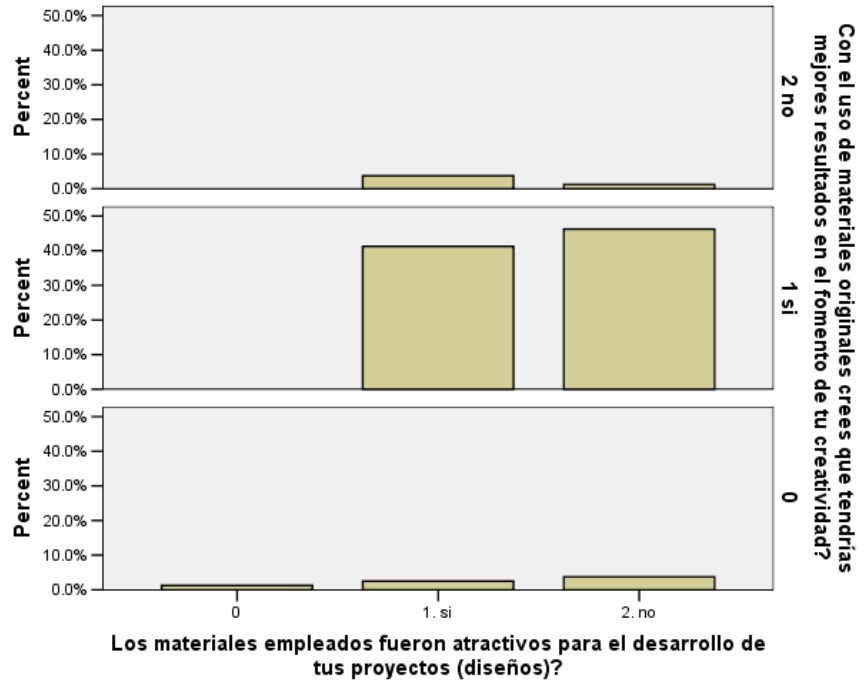
Al preguntar a los alumnos si los materiales empleados fueron atractivos para el desarrollo de sus proyectos la respuesta en 1º semestre en el 95%, fue afirmativa, aunque también opinan que el uso de materiales originales (de distintas texturas, colores, espesores, etc.), materiales que ellos mismos propongan les ayuda a tener mejores resultados y mas creativos.



Gráfica No. 11, 1º. Semestre.

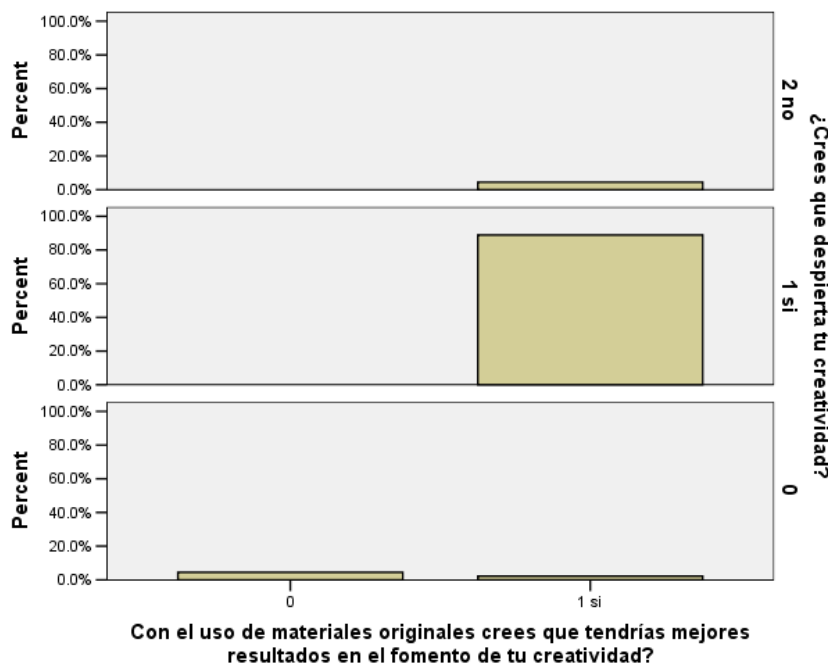
En el 3º semestre ya no es así, ya que la tendencia indica que un 80% contestó que si y el 20% que no, en 5º semestre, de nuevo el semestre atípico, el 50% contestó que si, y el 50% que no, tendencia que se mantiene en el 7º semestre ya que aquí la respuesta fue. El 60% respondió que si y el 40% que no, y finalmente en 9º semestre predomina el por porcentaje que respondió que los materiales empleados si fueron atractivos. Sin embargo cuando se les cuestiona sobre el empleo de materiales originales en relación a su creativi-

Gráfica No. 11, 5º. Semestre.



dad, de manera contundente todos contestaron afirmativamente, incluso aquellos que contestaron que los materiales empleados fueron atractivos, es decir, aún y cuando aceptan que los materiales empleados estuvieron bien tendrían una expectativa de que los resultados pudieran ser mejores si tuvieran mas libertad en la selección de los materiales a utilizar.

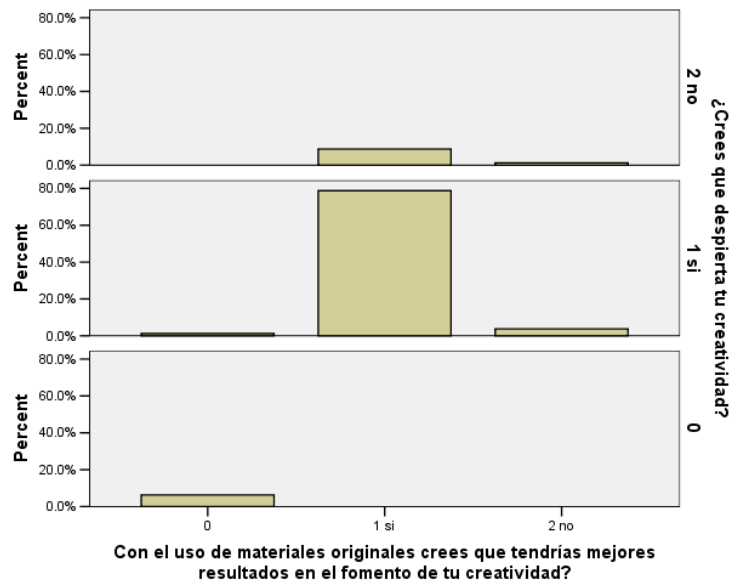
Es evidente que los estudiantes consideran que el uso de materiales originales, les ayuda a despertar su creatividad, ya que mediante los colores, texturas, espesores, etc., pueden lograr mejores resultados y más creativos.



Gráfica No. 12, 3º. Semestre.

Podemos concluir, que queda claro que para el alumno que el empleo de materiales tiene que ver con los proyectos o la presentación de los mismos, también considera que los materiales los limitan en sus ideas, esto puede ser preocupante hasta cierto punto, porque en el taller de composición arquitectónica hasta donde tiene que ver la presentación y materiales empleados y no la esencia del proyecto, ya que mientras el proyecto este bien resuelto, no debería ser tan importante el material en que lo presenten, pero parece que el alumno está más preocupado con la presentación y representación arquitectónica y no en el proyecto mismo, tal vez porque el profesor maneja un alto porcentaje de la calificación a este rubro.

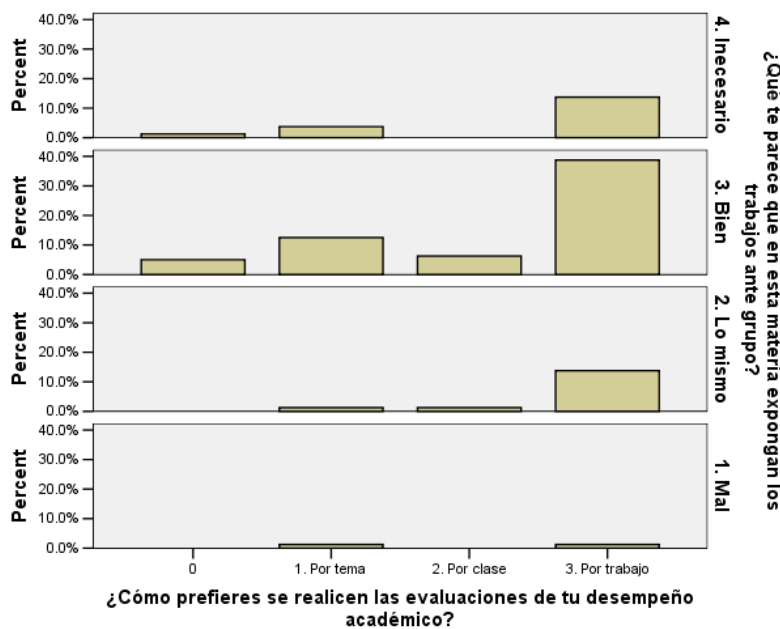
Gráfica No. 12, 5°. Semestre.



3.3.5 Evaluación.

Finalmente resulta indispensable lo que opinan los alumnos sobre la forma de evaluar del profesor, la exposición de trabajos realizados, auto evaluación y sobre todo las propuestas que permitan mejorar el curso.

Al preguntar a los alumnos como prefieren se realice la evaluación de su desempeño académico, la estadística muestra claramente que en todos los casos se decide por trabajo, por es muy claro que se trata de elementos del proyecto, el porcentaje de los que contestaron por temas es significativo no llega a compararse a los que opinan que por trabajo en todos los semestres,

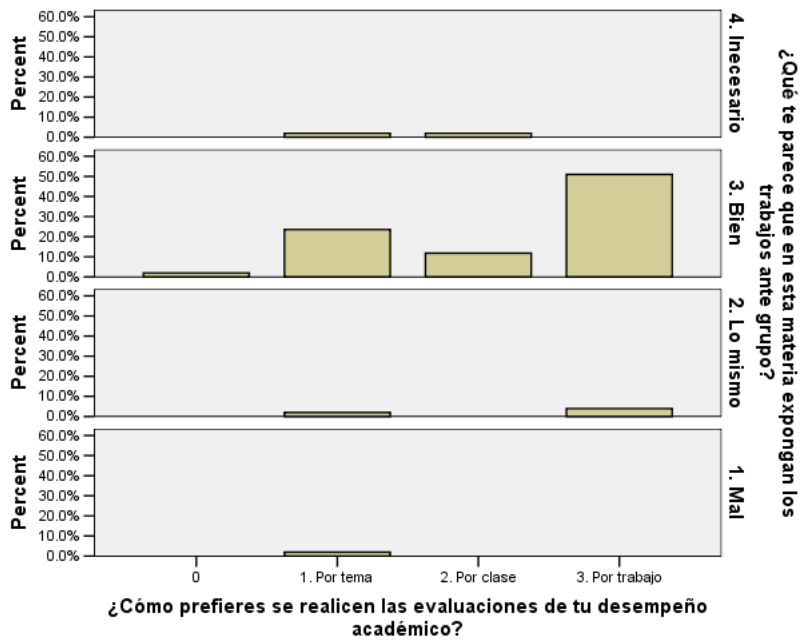


Gráfica No. 13, 5º. Semestre.

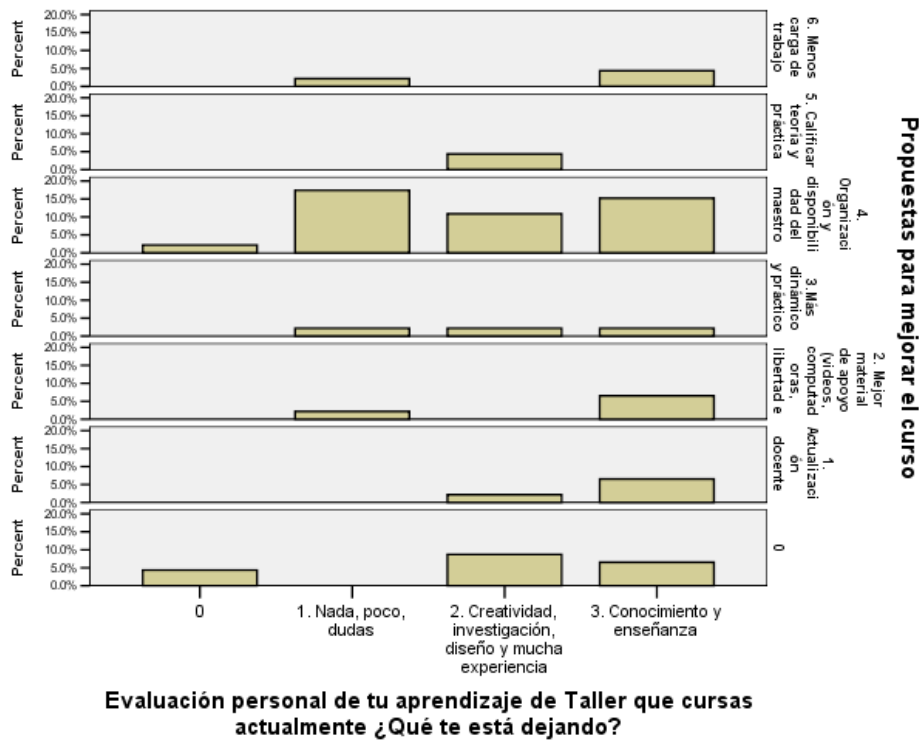
un porcentaje menor opina que la evaluación se realice por clase. En cuanto a la pregunta qué les parece se expongan sus trabajos, resulta evidente la opinión de los alumnos ya que la tendencia significativa es que todos opinan que es bueno o está bien que se expongan los trabajos.

Resulta claro que el alumno busca exponer sus ideas, tal vez por que piensan que lo que están plasmando necesita una explicación que no tiene el profesor a la hora de calificar; es decir la argumentación del trabajo ya que al exponer sus trabajos los alumnos tienen la oportunidad de defender sus ideas y/o propuestas.

Gráfica No. 13, 9º. Semestre.



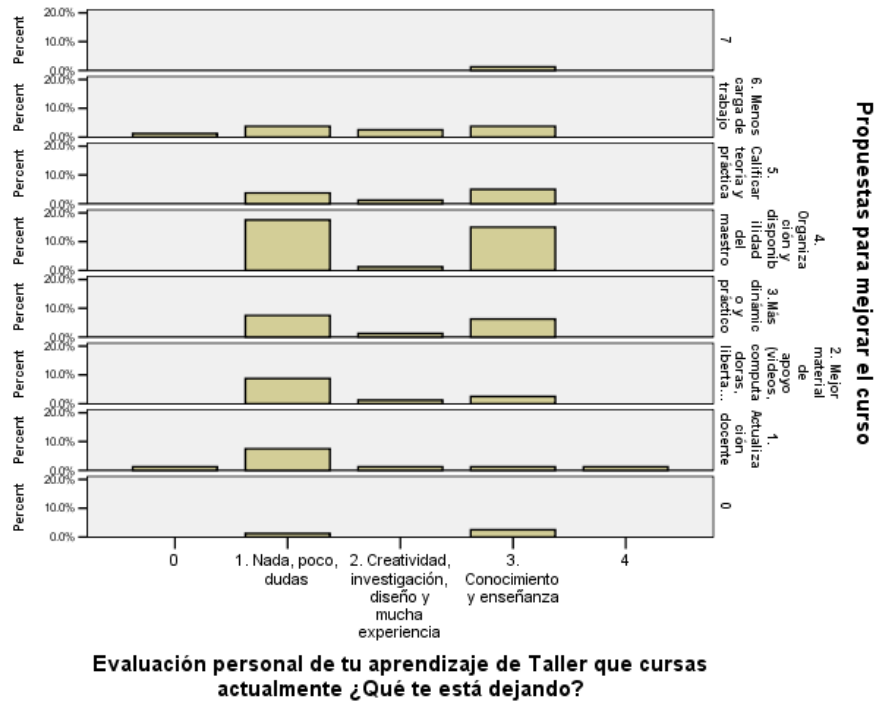
Resulta muy interesante conocer la opinión de los alumnos sobre evaluación personal del conocimiento que les está dejando este taller de composición arquitectónica en este nivel, y que proponen para mejorar el mismo; el mayor porcentaje del 1º semestre y 3º semestre opinan que el curso les está dejando creatividad, investigación y diseño, y en 5º semestre que sigue siendo atípico contestaron que nada, poco o dudas y en el 7º y 9º piensan que el



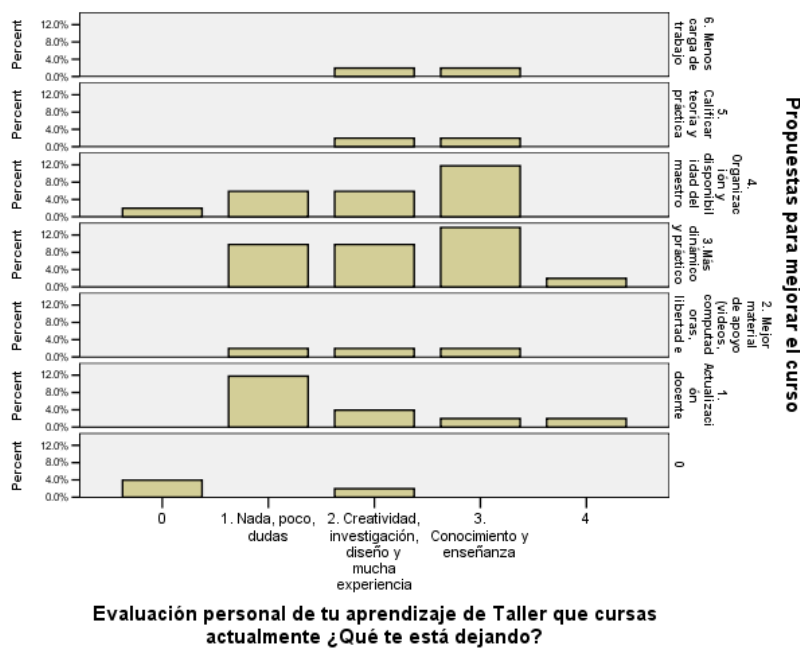
Gráfica No. 14, 3º Semestre.

taller les está dejando conocimientos y enseñanza, aquí disminuye mucho el porcentaje de creatividad, quizá porque en estos semestres el alumno se siente muy condicionado; pero con relación a sus propuestas para mejorar el curso; la propuesta parece que se concentra que el maestro necesita mejorar su organización y tener mayor disponibilidad, y llama la atención en que mientras en el primero y en los últimos semestres los alumnos proponen que curso sea mas dinámico y práctico, a los alumnos del 3º semestre esto parece

Gráfica No. 14, 5º. Semestre.



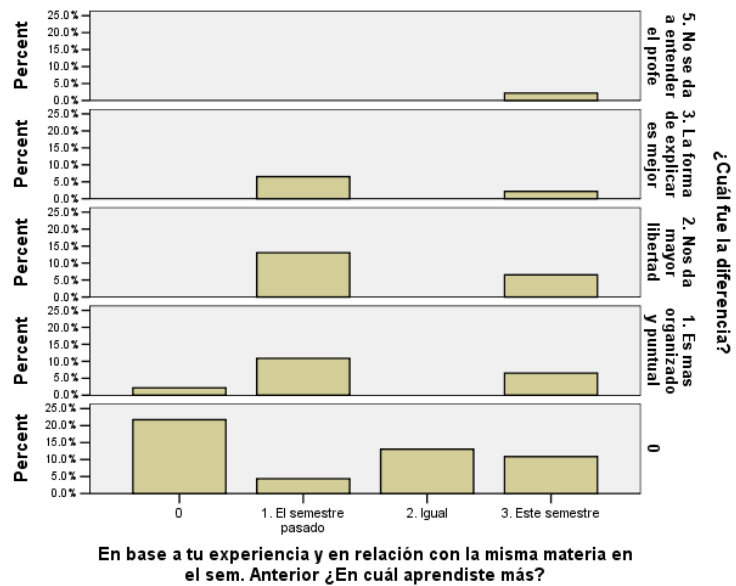
no preocuparles, no les preocupa que sea mas dinámico, la propuesta tiene que ver mas con la disponibilidad del profesor, la cuestión de que la calificación sea para la teoría y la práctica tampoco aparece, estos son porcentajes que no pintan en cuestión de que el alumno considera de que la materia es teórico práctica, pero a la hora de la calificación el alumno acepta que lo que le van a calificar es el dibujo, y otra vez se la cuestión de la organización y disponibilidad, tiene que ver con características del maestro, que tan organizado es, que tanta disponibilidad tienen para atender durante el proceso del



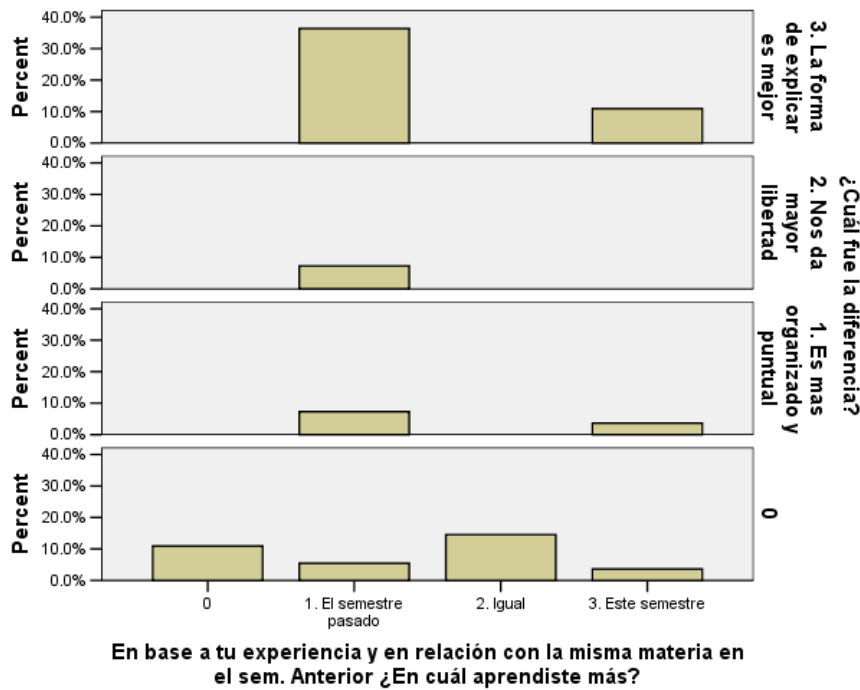
Gráfica No. 14, 9º. Semestre.

curso; si recordamos las primeras gráficas en las que el alumno identifica en el método utilizado por el profesor la carga de trabajos extractase, es decir, el alumno perciben que la carga de trabajo del taller de composición arquitectónica en los diferentes niveles el trabajo es extractase, determinan que si el maestro esta desorganizado durante el curso no alcanza a cubrir todos los contenidos y por lo tanto todo lo tiene que cubrir fuera del taller. En términos generales, lo que les esta dejando el curso es conocimientos y enseñanza, con excepción de los alumnos del 5º semestre, que respondieron que poco, y dudas, tal vez se debe a los temas y que lo que ven ya lo saben, ya lo conocen y por lo tanto no hay nada nuevo,

Gráfica No. 15, 3º. Semestre.



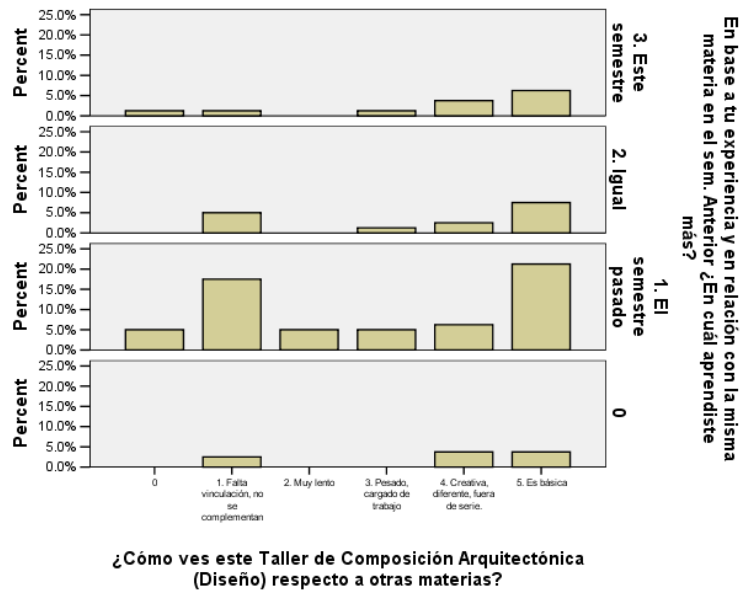
Resulta interesante conocer la opinión de los alumnos del 3º al 9º semestre, en el sentido de que en base a su experiencia y en relación al mismo taller en el semestre anterior en cual aprendieron mas y cual fue la diferencia, la tendencia en las respuestas indica claramente que los alumnos del 5º, 7º y 9º semestre entienden que aprendieron mas el semestre anterior que en este curso, sin embargo en el 3º semestre aunque con muy poca diferencia los alumnos contestaron que en este semestre, esto puede deberse al cambio de



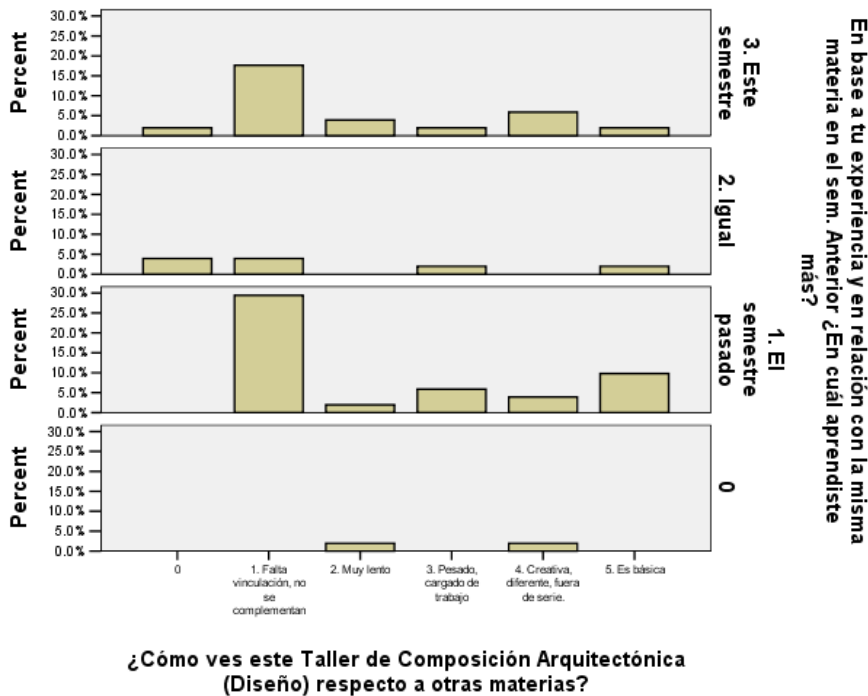
Gráfica No. 15, 7º. Semestre.

tema, o que en este nivel ya se está profundizando más que en semestres anteriores; aquí lo importante es resaltar que los alumnos consideran que aprendieron mas en este 3º semestre, por que el maestro es mas organizado y puntual, mientras los que piensan que fue mejor el semestre pasado, consideran que se debe a que fue mejor la manera de explicar del maestro anterior, en relación al actual, vuelve aparecer el factor de personalidad del profesor, además de que el semestre pasado ya fue evaluado y no así en este en donde el alumno tiene la incertidumbre de que va a pasar. Lo importante es que es muy reiterativa la manera de explicar del maestro, parece que de esto depende el aprendizaje.

Gráfica No. 16, 5º. Semestre.



Finalmente cuando le preguntamos a los alumnos como ve este taller de composición arquitectónica, respecto de las otras materias que llevan, lo que se observa para los alumnos del 3º semestre, que esta materia es básica, que es diferente de las demás, fuera de serie, y en el 5º semestre ya se empieza a marcar una falta de vinculación, igual que en el 7º y 9º semestre, estos alumnos que ya llevan mas del 50% de la carrera se dan cuenta de la falta de vinculación o complementación entre las materias de composición, con las



Gráfica No. 16. 9º. Semestre.

demás materias, aún y cuando han aprendido más en el semestre pasado, la cuestión de que era básica a disminuido, posiblemente en el contexto de toda la carga ya en 9º semestre se dan cuenta que la materia de composición si bien era básica e importante le falta vinculación. Podemos concluir que para el alumno en los primeros semestres el taller de composición arquitectónica es básica y esta idea va desapareciendo conforme avanzan los semestres, tal vez se dan cuenta de la importancia de otras materias, pero sigue persistiendo la falta de vinculación, posiblemente sea por la carga extraclase que el alumno percibe, ellos deben resolver composición arquitectónica independientemente de todas las materias y a veces a costa de las otras materias.

En base al análisis anterior sobre las encuestas realizadas a los alumnos de los diferentes semestres, podemos concluir lo siguiente:

Visión de la materia:

Los alumnos del 1º al 7º semestre consideran que 8 horas clase por semana son suficientes para el taller, la mayoría de los alumnos del 9º semestre, consideran que las 16 horas por semana que en este semestre se llevan para el taller son suficientes.

La estadística muestra que los alumnos de los diferentes semestres consideran que esta bien que la materia sea teórico práctica,

Se observa una tendencia en las respuestas a cerca de que los alumnos del 1º al 7º semestre consideran que esta materia si refuerza su motivación como

diseñador-constructor, además de considerar que les ayuda a despertar su creatividad mientras que en los alumnos del 9º semestre la opinión se divide entre los que contestaron que si los motiva y despierta su creatividad y un menor porcentaje los que respondieron que la materia no les refuerza esta motivación pero consideran que si les ayuda con el desarrollo de su creatividad.

Profesores:

En relación a la calidad de la exposición del profesor sobre los objetivos y contenido de la materia, la gran mayoría de los alumnos de los diferentes semestres opinan que el maestro si explico con calidad, sin embargo, al preguntar si fue entendida o no por el grupo, el 75% entendieron poco, es decir, un porcentaje mayor de todos los semestres respondieron que entendieron poco de que se trataba la materia aun y cuando el profesor explicará con claridad, puede ser que el profesor explicara con claridad las fechas, cantidad de trabajo a desarrollar, pero no necesariamente la metodología del taller de composición. El porcentaje en el 7º semestre es considerablemente mayor de los que opinan que entendieron todo y que la explicación fue con claridad.

Sobre los diferentes temas o trabajos a desarrollar cabe señalar que en el 3º, 7º y 9º semestre la tendencia en las respuestas es que si entendieron todo aún y cuando aceptan que el profesor no explicó, seguramente esto se debe a que en estos semestres ya se sabe de que se trata la materia y nada mas necesitan la explicación de la carga de trabajo a desarrollar en el semestre.

En relación al método empleado por el profesor, la mayoría de los alumnos no identifican el método empleado, ya que contestaron que fue muy explicativo, expositivo y con trabajos extra clase, dinámico, autoritario y rígido, hablan de características de la personalidad del profesor, y no sobre el método que uso, es decir, el alumno se fija más en cómo es el maestro (personalidad), que en lo que hace.

Podemos decir, que el alumno del 3º al 9º semestre identifican que esta materia tiene mucho que ver con trabajos extra clase, tenga o no un método didáctico el profesor.

Los alumnos consideran que el maestro respeta sus ideas y los conducen, pero en el 5º semestre la tendencia es que el maestro no respeta sus ideas y en lugar de conducirlos los limita y condiciona, las características que los alumnos ven en estos maestros es que son rígidos y autoritarios, esto puede deberse a que de los doce profesores que imparten en este nivel siete de ellos pertenecen al grupo 1 (los docentes de mayor antigüedad en la Facultad), cuatro al grupo 2 (los docentes con antigüedad intermedia) y uno que pertenece al grupo 3 (los docentes más recientes),

El 90 a 95% de los alumnos de todos los semestres si preguntan sus dudas al profesor, los alumnos de 1º y 3º semestre opinan que si son respetadas sus ideas, pero en el 5º semestre el 50% consideran que si respeta sus ideas y pregunta sus dudas y el otro 50% le pregunta sus dudas, pero no respeta sus ideas.

Los alumnos de 1º y 3º semestre si aportan ideas, porque el profesor les inspira confianza, en 5º semestre aumenta el porcentaje de los alumnos que

respondieron que no aportan ideas, y es por falta de confianza, disponibilidad y experiencia, de parte del profesor; el semestre mas critico es el 7° en donde los porcentajes están muy iguales, el alumno no pregunta ni aporta ideas porque el maestro se molesta y es grosero. De lo anterior podemos decir, que la personalidad del maestro es determinante para que el alumno aporte sus ideas.

Materiales:

Los alumnos del 1° semestre consideran que los materiales empleados si le fueron atractivos, en el 3° semestre al 80% aproximadamente le fueron atractivos, en el 5° semestre, prácticamente al 50% si les resultaron atractivos y al otro 50% no, a los alumnos del 7° semestre al 60% si les resultaron atractivos y en 9° semestre de nuevo a la mayoría les resultaron atractivos, sin embargo, aún cuando aceptan que los materiales empleados fueron atractivos, tienen la expectativa de que si tuvieran mas libertad en la selección de los materiales los resultados serían mejores.

Es evidente que para los alumnos es muy importante la utilización de nuevos materiales, están más preocupados por la presentación que por la calidad y esencia misma del proyecto, tal vez, por que el maestro le da mayor peso a la presentación en la evaluación.

Evaluación:

La tendencia es muy marcada a que los alumnos en todos los semestres prefieren sean evaluados por trabajo, de la misma manera todos opinan que

les parece bien se expongan sus trabajos, ya que esto les ayuda a exponer sus ideas de manera verbal, es decir, la argumentación del dibujo, que el alumno considera importante para la evaluación de sus trabajos.

El mayor porcentaje de los alumnos del 1º y 3º semestre consideran que el taller que están cursando les está dejando conocimiento y enseñanza y en menor porcentaje creatividad y experiencia, pero para los alumnos del 5º semestre el mayor porcentaje considera que este taller les está dejando poco o nada y dudas, (nuevamente estamos hablando del semestre atípico) y para el 7º y 9º semestre consideran que les está dejando conocimientos y enseñanza, en todos los casos las propuestas para mejorar el curso están encaminadas a una mejor organización y disponibilidad del maestro, en menor escala piden sea más dinámico y práctico.

Los alumnos del 5º, 7º y 9º semestre en un porcentaje entre el 70 a 80 % consideran que aprendieron más en el semestre pasado; los alumnos del 3º semestre opinan que aprendieron más en este semestre que en el anterior. Atribuyen esta diferencia a que el profesor en este semestre fue organizado y puntual, mientras que para los que respondieron que el semestre pasado consideran que explicaba mejor el maestro anterior que el actual, nuevamente aparece el factor de personalidad del maestro, los alumnos consideran que es muy importante la forma de explicar del maestro, esto es decisivo en términos del aprendizaje.

Los alumnos empiezan a notar a partir del 5º semestre la falta de vinculación o complementación de este taller de composición arquitectónica con las

demás materias, aún y cuando hayan aprendido más en el semestre pasado; la visión del alumno para el taller es muy aislada, desde el 1º semestre el alumno ve distinto el taller a las demás materias y el asunto de que es básica para los primeros semestres va desapareciendo conforme avanzan los mismos, parece que se van dando cuenta de la importancia de otras materias, pero se sigue percibiendo la falta de vinculación, tal vez por la carga de trabajo extra clase que el alumno distingue y que tiene que resolver este taller independientemente de las otras materias o a costas de las otras materias.

El alumno percibe una falta de vinculación ya que se perfila el taller de composición como un eje aislado que deben resolver independientemente de las otras asignaturas, es decir, falta vinculación horizontal porque el alumno no entiende la importancia de las demás materias como instalaciones, estructuras, acabados y su integración con el taller, pareciera que no tiene nada que ver con las demás materias que lleva en el mismo semestre y en sentido vertical, no presta atención a la relación o complejidad de los diferentes temas y/o géneros de proyectos entre los diferentes semestres.

Después de realizar este análisis conocemos realmente, como se da el proceso de enseñanza aprendizaje, aciertos y desaciertos, de los docentes en la manera de impartir el taller de composición arquitectónica, y en como los alumnos reciben la misma, esto nos permite tener elementos reales, determinantes al realizar la propuesta final de esta investigación.

CAPÍTULO IV.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA.

Resulta indispensable realizar una evaluación sobre algunos elementos importantes en el proceso de enseñanza del diseño arquitectónico en la facultad de arquitectura de la UMSNH, una vez realizado el análisis correspondiente de los reactivos aplicados a docentes y alumnos de esta dependencia universitaria, para conocer la opinión de los mismos sobre aciertos y desaciertos durante el proceso, con la finalidad de contar con los elementos necesarios al momento de realizar una propuesta que ayude a mejorar cualitativamente el mismo.

4.1. MÉTODO DIDÁCTICO.

Es necesario aclarar que no existe el método didáctico como tal, puede ser un método pedagógico o un modelo educativo, que debe estar apoyado por una parte teórica y técnicas didácticas que permitan lograr un objetivo, también pueden incluirse recursos didácticos y estrategias didácticas necesarias para llegar a obtener el aprendizaje deseado.

Después de realizar el análisis de las encuestas aplicadas a los profesores que imparten el taller de composición arquitectónica en la facultad de arquitectura, nos podemos dar cuenta que no tienen claro lo que es un método didáctico y la importancia del mismo, por lo que para impartir sus cátedras no tienen un método preciso, y en el mejor de los casos lo que manejan son

actividades propias del programa (como lecturas, investigación, anteproyectos, etc.), pero sin orden y sin una idea clara de cómo lograr los objetivos educativos, los conocimientos, habilidades y destrezas que debe adquirir el alumno de acuerdo al semestre que cursa.

Resulta evidente que los objetivos terminales del curso no deben perderse de vista, ya que en ellos está contenido el aprendizaje mínimo que el alumno debe adquirir.

Como consecuencia de lo anterior los alumnos muchas veces no logran comprender de qué se trata la materia, características y propósito de la misma, provocando con esto que no entiendan el significado del conocimiento que van a adquirir y su relación con las demás materias en el mismo semestre y con el mismo taller en los siguientes niveles.

La falta de método puede también ocasionar que los alumnos se sientan poco motivados por el profesor a presentarse a clase al no tener claro lo que de ellos se espera, ya que ellos relacionan más la forma de conducir la clase con cualidades de personalidad del profesor que con un método que les ayude a lograr el conocimiento que de ellos esperan.

De acuerdo a lo anterior es importante que los docentes cuenten con un método didáctico (secuencia lógica de pasos), que les permita la optimización y el avance del programa, pues la metodología ayuda al profesor a lograr el aprendizaje de los alumnos a través de objetivos precisos, es decir, orienta al docente para que sus alumnos logren el conocimiento y su aplicación cuando sea necesario.

4.2. TÉCNICAS DIDÁCTICAS.

Como ya vimos en el análisis de los reactivos aplicados, existe en la mayoría de los profesores confusión sobre lo que son las técnicas didácticas.

Este desconocimiento de las técnicas didácticas, refleja un desinterés en los profesores por su actualización, ya que el manejo de las mismas, les permite mejorar la calidad en la enseñanza en general; en nuestro caso la enseñanza del diseño.

El profesor debe contar con la información apropiada sobre los recursos y las condiciones que favorecen el aprendizaje de sus alumnos, las técnicas didácticas, son un recurso que permite al docente cumplir metas y/u objetivos de enseñanza.

Las técnicas individuales son las recomendaciones que el profesor presenta a sus alumnos para realizar actividades que les permiten a obtener los conocimientos y les ayudan a desarrollar sus capacidades personales.

Existen técnicas didácticas individuales y de grupo. Las técnicas grupales ofrecen mayor vitalidad a un grupo, se aprovechan mejor las potencialidades individuales y se facilita el trabajo con los grupos numerosos. Estas técnicas ayudan a fomentar las relaciones humanas.

No todas las técnicas son útiles para resolver todos los problemas, el éxito de un grupo para lograr sus metas, depende de la elección oportuna de la técnica grupal así como del equilibrio entre la realización de la tarea y las relaciones interpersonales.

4.3. RECURSOS DIDÁCTICOS.

En base a las respuestas de los docentes encuestados, resulta necesario explicar que los recursos didácticos son instrumentos de los que se vale el profesor para transmitir ideas, conocimientos e información a los alumnos de manera clara y objetiva, ya que estos recursos ayudan a establecer relaciones entre las palabras y la realidad.

Existen 3 tipos diferentes de recursos didácticos de los que puede hacer uso el profesor para ayudar en su labor docente y son: recursos didácticos impresos que pueden ir acompañados de ilustraciones, libros, revistas, etc.

Los recursos audiovisuales, son elementos que ayudan a transmitir mensajes de manera auditiva a través de las palabras y de forma visual por medio de imágenes, ambas formas interactúan para llevar a cabo la comunicación, grabadoras, videos, etc.

Recursos didácticos que permiten reforzar su labor docente y son: pizarra, rotafolio, franelógrafo, pintarrón, visitas de práctica, etc.

Resulta de vital importancia que los profesores que imparten cualquier asignatura, pero sobre todo para los que imparten el taller de composición arquitectónica, conozcan y utilicen estos recursos, como elementos de apoyo en su labor docente.

4.4. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL DISEÑO ARQUITECTÓNICO EN LA ESCUELA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA Y UNIVERSIDAD LA SALLE EN MORELIA, MICHOACÁN MEDIANTE EL PROCESAMIENTO DE ENCUESTAS REALIZADAS A DOCENTES.

Se realizaron encuestas a los docentes que imparten la materia de diseño en las escuelas de arquitectura de la Universidad Vasco de Quiroga y La Salle de Morelia, para ver que es lo que ocurre en estas instituciones de carácter privado.

Una vez procesadas las encuestas realizadas en estas universidades, los resultados obtenidos se presentan a manera de conclusión, (anexo No. 3, formato de encuesta).

4.4.1. Universidad Vasco de Quiroga.

En la escuela de arquitectura de la Universidad Vasco de Quiroga, la planta docente que imparte la materia de diseño en los diferentes niveles está conformada por diez profesores, de los cuales fueron encuestados siete, por lo que esta será la muestra representativa del 100% de los docentes.

Conclusiones.

De inició podemos decir que se desconoce el fundamento del proceso de diseño. Existe mucha confusión entre los factores de análisis y el proceso de

desarrollo de un diseño arquitectónico. Está muy marcada la tendencia a considerar la investigación solo como un requisito para el acopio de datos, se menosprecian o se ignoran las diversas etapas del método de investigación, sus fases, sus contenidos y sus objetivos.

Los factores de análisis expuestos no tienen una consistencia que permita integrar un criterio común para ser trabajados como objetivos de la materia de composición. Se enumeran actividades, elementos de análisis y organización de trabajo en forma indistinta. No existen recursos didácticos que permitan a los arquitectos organizar la materia de estudio por contenidos, objetivos y logros. Se destaca prueba y error como forma de trabajo lo que resulta poco recomendable.

Técnicas y recursos didácticos son elementos no diferenciables para los docentes de esta área. No se explica si los alumnos ponen en práctica las técnicas de trabajo investigativo, recopilan información, elaboran fichas y realizan un trabajo de síntesis para llegar a la propuesta. No se especifica si los objetivos son claros para docentes y para alumnos en la búsqueda de datos, procesamiento de información, valoración y síntesis.

Aunque se asegura haber explicado al inicio del curso los contenidos, objetivos y trabajos de la materia, No se menciona si existe retroalimentación con el alumno para saber si estos aspectos han sido entendidos o si al menos han quedado claramente explicados.

De igual forma, las propuestas de los alumnos no quedan registradas como un proceso de cambio o de adaptación en el desarrollo del curso, No se expli-

ca si estos se integran al proceso de trabajo ni en que aspectos se hacen las propuestas.

La mayor parte del trabajo se realiza en casa, fuera del alcance de la supervisión y guía del arquitecto responsable, es poco productivo y conveniente para el aprovechamiento real del alumno.

Se reconoce que existe participación del alumno en clase, no se indica en que casos o en cuales aspectos; No se especifican: actividad, cantidad, calidad y/o conceptos en los que se realiza la participación. La evaluación realizada sobre la capacidad el alumno es totalmente subjetiva y poco recomendable. La evaluación despersonalizada sobre cartas descriptivas y cantidad de trabajo poco dice del aprendizaje real del alumno y de su proceso formativo.

Con respecto a la presentación de trabajos y al uso de materiales novedosos, pareciera ser que el alumno tiene libertad de innovación; sin embargo, no se especifica qué tipo de trabajos deben presentar, no se aclara la calidad mínima requerida para la presentación. No se da información acerca de los resultados obtenidos a favor o en contra. Aunque se acepta como propicio el ambiente no se especifica en que sentido: humano, recursos, espacios, programas, contenidos, resultados. No es posible una valoración detallada.

Los arquitectos carecen de información acerca de los valores de la motivación, sus alcances, sus recursos y sus objetivos; el dialogo es el inicio pero no es lo mas importante. La presión ejercida para la obtención de calificación tampoco es el mejor recurso para mantener el interés y la expectativa en la cátedra.

Si bien es entendido que el taller debe conjugar los conocimientos globales de la carrera, los arquitectos no reconocen el valor de la aplicación de éstos en el trabajo del taller.

Se identifica a la investigación –al menos como acopio de datos- como el primer paso para realizar el proyecto, pero no se otorga valor al conocimiento teórico durante el desarrollo del mismo, desligando las actividades del taller del contexto informativo- formativo que ocupa al alumno en sus horas de clase.

Se evalúa en presencia del alumno y aparentemente se permite su participación. No se especifica en que aspectos, de que manera, en que sentido y con que resultado la participación del alumno puede ser un valor contundente de evaluación a su aprendizaje. No puede establecerse un criterio de causa-efecto en el logro de resultados.

La exposición de trabajos por parte del alumno se considera provechosa, aunque no se explica en que sentido; la justificación de formación profesional es poco probable aunque resulta la mas recurrente respuesta. En ningún caso se manifiesta la posibilidad de crecimiento personal, formación de autoestima, mejoramiento y consolidación del conocimiento que pueden resultar factores mucho más interesantes para el propio alumno.

Las motivaciones para impartir cátedra son escasas, quedan referidas al status y a la vanidad de difundir conocimiento. Se carece de formación docente que permita buscar más allá de lo evidente para dedicarse a esta actividad con valores y responsabilidades realmente provechosas al alumno en formación.

Por tanto, la calidad de preparación de la materia es también pobre, el buscar temas análogos para platicar en clase es una motivación escasa para el alumno; el dominio del tema es rudimentario porque nace de la experiencia personal que es única, pero por eso mismo limitada. No existe retroalimentación y no se busca en el proceso el bucle dialéctico que permita trabajar en Análisis- Síntesis como un proceso continuo de crecimiento y de formación.

4.4.2. Universidad La Salle Morelia.

La planta docente que imparte la materia de diseño en los diferentes niveles de esta escuela de arquitectura de la Universidad La Salle, es muy limitada únicamente diez profesores de los cuales fueron encuestados siete, por lo que esta será la muestra representativa del 100% de los docentes.

Igual que para la universidad vasco de Quiroga, los resultados de estas encuestas son presentados a manera de Conclusiones.

Los Arquitectos carecen de formación docente, por lo cual existen muchas confusiones acerca de las diferencias entre las técnicas didácticas y los recursos que podrán emplearse en la exposición de la materia, a fin de obtener resultados permanentes que se hagan parte del proceso formativo y no solo informativo del alumno.

Se carece totalmente de recursos didácticos y motivacionales; los arquitectos repiten patrones de su propio proceso de aprendizaje para forzar al alumno a realizar sus tareas y cumplir sus compromisos.

Los docentes en general carecen de elementos que sustenten la explicación ante el grupo en forma consistente que permitan la identificación (o diferenciación) entre: acopio de datos, procesamiento de la información, justificación del tema por demanda y necesidad, fase de retroalimentación de datos y propuestas, síntesis estructurada en conclusiones y propuestas.

Se desconoce en gran medida los objetivos y los recursos de investigación aplicados al proceso de diseño arquitectónico, se enumeran actividades en desorden y no se propone en algún caso una fase de síntesis que facilite al alumno la estructuración de conclusiones y propuestas como resultado del trabajo realizado.

El criterio de evaluación manifestado parece entenderse que no es un proceso de valoración continua en el cambio de actitudes y el aprovechamiento real, durante todo el proceso del semestre, expresado en resultados valiables; se identifica más como un comportamiento durante el transcurso de la actividad de asentar una calificación final a su trabajo presentado.

No existe un punto comparativo entre los procedimientos de presión para la entrega de trabajo con un mínimo satisfactorio o algún otro mecanismo para evaluación; no se explica si estos procedimientos permiten alcanzar los objetivos propuestos.

Contradictoriamente, se acepta la presentación novedosa en materiales y a la vez se favorece el trabajo asistido por computadora, lo que limita las posibilidades en el uso de diversos materiales para la presentación de trabajos gráficos.

El ambiente propicio debería quedar referenciado en espacio, recursos y relaciones; esta valoración no se hace explícita en la encuesta.

Los arquitectos, carecen de técnicas motivacionales para su trabajo ante grupo, desconocen la psicología de sus educandos y los esfuerzos se centran en la observación de imágenes. Falta una buena cantidad de recursos para fortalecer y estimular al alumno involucrando sus proyectos de vida con su hacer cotidiano.

Teoría y práctica se hacen temas ajenos en la práctica docente que se evalúa. Los arquitectos, no logran establecer nexos entre los contenidos programáticos de las materias de carácter teórico con las aplicaciones a los resultados de diseño en la práctica del taller.

Si bien aceptan que la evaluación del trabajo se realice en presencia del alumno, le niegan el derecho de participar en la defensa y exposición del proyecto terminado.

Los arquitectos parecen darle más importancia a la exposición de temas y trabajos propios ante el grupo que a la posibilidad de exposición y presentación de trabajos entre alumnos para establecer pautas de retroalimentación, generando la posibilidad de análisis y síntesis en sus observaciones y críticas en calidad de iguales.

Resulta, tal vez, un factor de importancia para ir formando pautas de motivación y participación en los alumnos que no se ha explotado, ni siquiera se ha reconocido como elemento de autoayuda para la superación académica.

Resulta evidente que la falta de formación docente hace que los arquitectos se sientan importantes ante la posibilidad de *regalar* sus conocimientos a los alumnos, por tanto su motivación principal repercute en el contexto de la vanidad en dos sentidos: saberlo todo y el status que proporciona ser docente universitario. Falta mucha formación humana y psicológica entre quienes laboran en este centro.

Dado que la motivación para el desempeño docente es pobre, la preparación para impartir la cátedra también se expresa deficiente y poco comprometida. Existen muchas limitaciones en la formación del arquitecto que imparte cátedra en el área de taller de composición, sobre todo por la falta de conocimiento en el ámbito didáctico.

Las propuestas son resultados de la falta de organización y de compromiso del propio docente hacia su materia y con respecto a los contenidos programáticos de todo el plan de estudios.

Una vez realizadas las encuestas en estas universidades particulares y procesadas las mismas, nos damos cuenta que el problema del diseño en el proceso de enseñanza aprendizaje es muy similar que en la Universidad Michoacana, que no es un problema exclusivo de una Universidad, sino que por el contrario es un problema de todas ya sean públicas o privadas. Esto es preocupante por qué: ¿que clase de arquitecto es el que se esta formando?

PARTE IV

REFLEXIONES FINALES (PROPUESTA)

Finalmente y después de haber realizado este trabajo, es en este capítulo, en donde se pondrá de manifiesto los resultados del mismo, y es aquí en donde se llevará a cabo la propuesta final, en base a los resultados producto del procesamiento de las encuestas realizadas a docentes y alumnos de esta facultad y del desarrollo de esta investigación.

En el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje estos son factores interdependientes, ya que existe una interacción entre ambos, pues el tipo de enseñanza dependerá del aprendizaje que se persigue y al mismo tiempo el aprendizaje será determinado por el tipo de enseñanza que se aplique.

De esto se desprende que no sólo el alumno aprende y el maestro enseña, ambos aprenden y enseñan aunque la naturaleza del aprendizaje sea diferente. El aprendizaje es un proceso mediante el cual el alumno adquiere conocimientos, habilidades, destrezas o adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción.

Resulta importante comprender el concepto de evaluación y sus diferencias con el de acreditación.

La Acreditación es la designación de una calificación que expresa la aprobación o no del curso.

La Evaluación implica el análisis y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje y abarca los siguientes aspectos:

- a) Logro de objetivos educativos (Programa).
- b) Valoración de las actividades de aprendizaje realizadas,
- c) Técnicas didácticas empleadas (pertinencia).

El proceso de evaluación permite mejorar la calidad de la enseñanza ya que permite validar o reorientar la estructura y funcionamiento de un curso determinado.

Dentro de la evaluación son muy importantes los instrumentos que se utilizan para la evaluación es decir los medios (examen, entregas, exposiciones, etc.) y la forma de aplicarlos, el procedimiento.

Un medio evaluativo no será valido sino contempla los conocimientos y/o habilidades que se desarrollaron durante el curso o proceso.

Las técnicas de estudio se están convirtiendo en uno de los conceptos más importantes en el mundo estudiantil. Las técnicas de estudio son un conjunto de herramientas, fundamentalmente lógicas, que ayudan a mejorar el rendimiento y facilitan el proceso de memorización y de estudio.

Esta propuesta didáctica esta fundamentada en el Método Montessori; de acuerdo a sus principios, este método es flexible y no fijo, nos basamos en este, ya que los componentes y características que lo integran, consideramos nos permitirán mayor éxito en el desarrollo de la propuesta final del proceso estudiado.

Los componentes de este método son medio ambiente, así como las características del salón de clase Montessori; entendiendo por medio ambiente en nuestro caso, la infraestructura, es decir, el taller (salón) y equipo neces-

rios, que deberán cubrir las expectativas del alumno y del profesor (Pieza importante dentro del método), indispensables para el mejor aprovechamiento del programa. En cuanto a las características deberá contar con libertad, estructura y orden así como desarrollo en comunidad, entre otros.

La libertad es un elemento esencial en el desarrollo del método Montessori, ya que el alumno se revela y es propositivo, al mismo tiempo se debe proponer actividades que lo estimulen y presentar opciones que les permitan su crecimiento. Los materiales que se manejan en este Método son: sensoriales, académicos, culturales y artísticos.

Otro aspecto importante en el método Montessori, es el material, que para nuestro caso no se incluirá ya que el docente tiene la libertad para el manejo del mismo, pues lo importante es cumplir con el programa, sin ser requisito para ello, que el material sea el mismo para todos.

De acuerdo a lo anterior, esta propuesta didáctica, estará basada en un método didáctico, es decir, serie de pasos lógicamente ordenados para lograr un objetivo, así como recomendaciones y sugerencias a seguir para los profesores que imparten el taller de composición arquitectónica en los diferentes niveles, alumnos y la infraestructura, con la finalidad de hacer más fácil la comprensión y asimilación de los diferentes temas que contiene el actual plan de estudios de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad Michoacana.

CAPITULO V

PROPUESTA Y RECOMENDACIONES

5.4. MÉTODO DIDÁCTICO

El método didáctico es un instrumento de trabajo, es la secuencia lógica de pasos, que se convierte en el plan de actividades a desarrollar por docente y alumnos, para cumplir los objetivos de enseñanza aprendizaje marcados en el programa de la materia, para nuestro caso el Taller de Composición Arquitectónica en los diferentes niveles (del 1^a al 10^o semestre).

Esta propuesta está encaminada a mejorar la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje del diseño.

El proceso de enseñanza aprendizaje, tradicionalmente se ha definido como un conjunto de fases sucesivas encaminadas a lograr la educación. El concepto moderno de este proceso señala que tanto la enseñanza como el aprendizaje son factores interdependientes, pues uno esta en función del otro, es decir, el tipo de enseñanza dependerá del aprendizaje que se desea obtener.

De inicio, es muy importante que los docentes y los alumnos conozcan el programa de estudio de la materia, ya que en éste, se explican de manera secuencial y coherente los objetivos educativos, el contenido de enseñanza, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación, así como el tiempo, técnicas y recursos didácticos disponibles.

El programa es pues un instrumento que organiza y regula la actividad del docente y los alumnos, norma la actuación del profesor y señala con

precisión los conocimientos, habilidades, destrezas o actividades que debe adquirir el alumno.

Por lo anterior es muy importante que tanto el docente y los alumnos conozcan el programa, conviene revisar en grupo el programa de la asignatura en la primera sesión del curso, con el objeto de despejar las dudas y para dejar en claro lo que se espera del profesor y lo que deben aprender los alumnos.

Es importante explicar al alumno las características de la asignatura y el propósito de la misma, describir de manera general el contenido temático, las habilidades, destrezas o actitudes que debe lograr el alumno durante el semestre, así como la relación que guarda con las demás asignaturas del mismo nivel y de niveles superiores del plan de estudios.

No se debe perder de vista los objetivos terminales del curso, ya que estos señalan las conductas que se esperan del alumno al finalizar el curso, estos objetivos reflejan el aprendizaje mínimo que el alumno debe adquirir. El manejo adecuado de estos, guían el proceso de evaluación.

Los objetivos de unidad, se derivan de los objetivos terminales; estos objetivos reflejan la intención y extensión con que deben abordarse los contenidos temáticos de cada unidad del curso.

Generalmente los contenidos de un programa son extensos, por lo que resulta indispensable organizarlos adecuadamente; esta organización puede hacerse por medio de un cronograma de actividades y tiempos para el desarrollo de las mismas. Esta división del contenido temático representa simultá-

neamente un desglose y jerarquización de los conocimientos que deben impartirse en el curso. Es conveniente que los alumnos tengan este cronograma de actividades desde el inicio del curso, para que desde el principio conozcan las actividades y trabajos que deberán desarrollar.

Los objetivos específicos de aprendizaje, expresan la profundidad con que deban tratarse los distintos temas y subtemas, explicando los aprendizajes que debe lograr el alumno en cada caso. Además estos objetivos permiten al docente la selección de las distintas actividades de aprendizaje, así como de los medios y procedimientos de evaluación. Las actividades de aprendizaje permiten al alumno además de ser sujeto activo de su aprendizaje, fomentar la creatividad y el compromiso con su formación.

Es de suma importancia considerar el tiempo que se tiene realmente para el desarrollo del curso, de esta forma estaremos en condiciones de poder asignar el tiempo de teoría, el tiempo de aplicación y el tiempo de práctica. Esta división de tiempo responde a las exigencias de las distintas materias, cuyos contenidos difieren en el número de horas dedicado al aprendizaje teórico y/o práctico.

El tiempo de teoría, es el tiempo dedicado al desarrollo de la parte conceptual del contenido temático, el tiempo de aplicación corresponde a la realización de ejercicios relacionados con los diferentes temas del programa y el tiempo de práctica se refiere al trabajo destinado a talleres, laboratorio, campo, etc. en el caso del taller de composición arquitectónica, generalmente, el tiempo de aplicación y el de práctica se hacen uno solo. La división del tiempo

dentro del programa constituye una propuesta que cada profesor ajustará a su realidad concreta.

Resulta indispensable incluir la bibliografía básica, que el alumno deberá utilizar para cubrir los contenidos de cada unidad del curso, así como la bibliografía complementaria que permita ampliar la información contenida en la bibliografía básica y la bibliografía opcional, que pueden servir de apoyo a los temas, pero que no es estrictamente indispensable.

Una de las etapas más importantes de este proceso es la evaluación, pues no es simplemente poner un número a un trabajo desarrollado por el alumno, es mucho más que eso, ya que evaluar implica el análisis de los objetivos y la valoración de las actividades de aprendizaje realizadas.

Dentro del programa de estudios se incluyen diversos medios y procedimientos evaluativos, sin embargo, la experiencia del docente es determinante para su adecuación a cada situación particular.

La constante evaluación del trabajo del docente y del alumno, así como del análisis del programa dentro del contexto en que se aplica, enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante que el docente, como líder del grupo, deba conocer además de individual, grupalmente a sus alumnos y saber cuáles son sus necesidades, intereses y aptitudes, con el fin de guiarlos de la mejor manera posible.

La adquisición de conocimientos es un proceso dinámico y permanente, es mucho más que la simple transmisión de información, es la adquisición y

utilización del conocimiento en función de las necesidades que se tienen y de los recursos disponibles. En este sentido, el profesor guía y apoya la labor de los estudiantes, fomenta la indagación y confrontación de la información adquirida.

Por lo tanto, el docente debe tener la información adecuada sobre los recursos y las condiciones que favorecen el aprendizaje, con la finalidad de optimizar los resultados de su labor.

Resulta importante aclarar, que las técnicas y recursos didácticos, son solo un medio que permiten alcanzar ciertas metas u objetivos, y que esto dependerá de las condiciones de su aplicación y de la habilidad y creatividad del profesor para aplicarlas.

Existen diferentes opciones de técnicas y recursos didácticos que apoyan al profesor en su labor docente, ayudando a mejorar la calidad de la enseñanza. Este proceso suscita en los alumnos la responsabilidad de asumir su propio proceso de aprendizaje trascendiendo el salón de clase y aplicándolo en su vida diaria.

Existen técnicas didácticas individuales y de grupo. Las técnicas individuales son el conjunto de sugerencias que se presentan al alumno para realizar actividades que le permiten la adquisición de conocimientos y el desarrollo de algunas capacidades personales. Algunas de estas técnicas son: la información y/o investigación, ejercicios de autocontrol, de recuperación, de profundización, entre otras.

Las técnicas grupales son procedimientos que permiten reunir en equipos flexibles a los alumnos para informar, demostrar, analizar, discutir, juzgar o

evaluar un tema determinado por el profesor. Estas técnicas permiten fomentar las relaciones humanas, y son: lluvia de ideas, exposición, mesa redonda, debate, foro, etc.

Los recursos didácticos son instrumentos de los cuales puede valerse el profesor para transmitir ideas, conocimientos e información a los alumnos de una manera clara y objetiva, establecen relaciones entre las palabras y la realidad.

Existen recursos didácticos impresos que pueden ir acompañados de ilustraciones, estos recursos impresos, permiten al estudiante leer y revisar el material cuantas veces lo crea necesario, estos son libros, artículos, folletos, manuales, glosarios, entre otros.

Los recursos audiovisuales, son instrumentos para transmitir mensajes a partir de dos formas de exposición: la auditiva generalmente a través de las palabras y la visual por medio de imágenes, en este tipo de recursos ambas formas interactúan para llevar a cabo la comunicación. Estos recursos son: videograbadoras, diaporamas (diapositivas) y acetatos, entre otros.

Existen otros recursos didácticos que el profesor puede emplear para reforzar su labor docente como son: pizarrón, rotafolio, franelógrafo, pintarrón, visitas de práctica, etc.

Finalmente, esperamos que este método sirva de apoyo para el profesor en su labor docente, y que logre con esto mejorar la calidad de su desempeño en el proceso de enseñanza del diseño, en el taller de composición arquitectónica, en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana.

5.2. REPERCUSIONES CUALITATIVAS

Esta investigación es una Contribución al programa Institucional de Tutorías, ya que este programa esta dedicado a mejorar el desempeño académico de los alumnos dentro de su "formación integral", por medio de una orientación metodológica, que permita el desarrollo humano a través de un proceso que implica la participación activa de tutores (docentes) y los alumnos.

Al ser la materia de "Taller de Composición Arquitectónica" la columna vertebral fundamental en la carrera de arquitectura y el eje de convergencia entre la teoría y la practica, en el que quedan contenidas todas las asignaturas de las diferentes áreas que conforman la curricula de la licenciatura, el docente que la imparte es de alguna manera el tutor del alumno durante el semestre, ya que es esté, es el que acompaña al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje del diseño en los diferentes niveles.

Se trata de que este acompañamiento se de con calidad, es decir, no es suficiente nada mas dictar una clase, sino dictarla con conocimiento y aplicación de métodos y técnicas didácticas, que permitan reducir la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje del diseño, mediante la investigación, el análisis, la comparación y los comentarios en los talleres de Composición Arquitectónica (diseño, proyectos), y su aplicación en los mismos; buscando más allá de lo evidente para que resulte realmente provechoso al alumno en formación.

El docente (tutor) que imparta el Taller de Composición Arquitectónica en los diferentes niveles, deberá estar capacitado para detectar los estilos de

aprendizaje de los jóvenes, para evaluar las características de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de habilidades, así como para el establecimiento de metas cognitivas; elementos que contribuirán a un mejor acercamiento con los estudiantes.

El docente (tutor) deberá complementar su capacitación con el conocimiento de las características del comportamiento humano durante la adolescencia, ligando las actitudes y reacciones de los alumnos con la posibilidad de identificar problemas que pudieran obstaculizar el proceso de enseñanza aprendizaje y el buen desempeño del estudiante.

Resulta de vital importancia, homogeneizar los criterios de enseñanza y desarrollo del programa, en los docentes que imparten el Taller de "Composición Arquitectónica" en los diferentes niveles dentro de la licenciatura, mediante pláticas y/o reuniones de academias o departamentos, para llegar a acuerdos que permitan cumplir con los objetivos, optimizar tiempos y aprovechamiento en el proceso.

Para los docentes que imparten cualquier materia, pero sobre todo para los que enseñan diseño arquitectónico, es indispensable conocer y manejar métodos de enseñanza, en donde se definan las ideas centrales que orientarán el desarrollo del curso, precisando los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Valorando dentro del proceso la importancia de la planeación, y el análisis de los ejercicios de diseño a desarrollar, generando soluciones que en su planteamiento inicial permita a los alumnos y docente comprender juntos el conocimiento que se pretende del curso.

Se pretende lograr mediante la actualización de los docentes, el uso de las herramientas didácticas actuales.

Se busca motivar un cambio en los docentes en su forma de pensar y de actuar relacionada con la enseñanza del diseño arquitectónico, invitando a la participación activa y no pasiva de los docentes y alumnos, estimulando la actividad creativa y productiva mediante la interacción docente – alumno; que permita una búsqueda del conocimiento mas amplia, y en algunos casos, generarlo.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se de el conocimiento, se debe contar con docentes y alumnos motivados, la motivación se da a partir de la explicación de lo que se espera que ocurra como consecuencia de un conjunto de actividades. Ya que para que el alumno aprenda es necesario que considere las tareas como ocasiones de aprendizaje, la motivación, condiciona la forma de pensar y con ello el aprendizaje escolar. Querer aprender y saber pensar, constituyen el contexto definido por los conocimientos previos del alumno y el grado en que pone en práctica lo que va aprendiendo, influyen en que quiera saber y en que sepa como actuar, como pensar. Estas son condiciones básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de manera eficaz cuando se necesita.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se considera que la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje del taller de composición arquitectónica (diseño), debe tener en principio la participación de docente y alumno en la investigación y planteamiento de los ejercicios de diseño a resolver.

Se debe buscar tener una planeación didáctica sistematizada, que permita la evaluación de resultados durante el proceso y al término del mismo.

Otro aspecto importante a considerarse es como enseñar la teoría y la práctica del proyecto, tomando en cuenta los objetivos y alcances terminales de los cursos, así como la complejidad de los problemas urbano-arquitectónicos a resolver.

Se debe crear dentro del taller de proyectos, un ambiente de trabajo entre docente y alumnos, de acuerdo a las características del grupo social a servir, la problemática en general, y la ideología o tendencia arquitectónica. En síntesis se pretende definir el marco general de referencia que debe tener el taller de proyectos. El conjunto de ideas que dan cuerpo a la caracterización del taller de proyectos en sus aspectos teóricos y prácticos, se convierten en las hipótesis generales; estableciendo relaciones entre actividades, cuyo valor reside en su capacidad de respuesta el como?, porqué?, cuándo?, dónde?, cuánto?, que y para que?, que en conjunto contribuyen una propuesta concreta de aprendizaje que habrá de validarse en la práctica.

En la calidad, lo más importante es la calidad de las personas. Lo importante no son las cosas que hace el hombre, sino el hombre que hace las cosas.

5.3. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES DEL PROCESO ESTUDIADO: NUEVOS PARADIGMAS POSIBLES.

A continuación se hace una serie de sugerencias y recomendaciones para los docentes, alumnos y la infraestructura; con la finalidad de lograr el mayor aprovechamiento en el proceso enseñanza aprendizaje, en el taller de composición arquitectónica, en la facultad de arquitectura en la Universidad Michoacana.

5.3.1. Sugerencias y Recomendaciones para los Docentes.

Sugerencias

Como principio se sugiere explicar al alumno de que se trata la materia, así como el contenido del programa, al mismo tiempo explicar los materiales y equipo a utilizar, para que el alumno tenga un panorama amplio de lo que de él se espera durante el semestre.

Ser creativo mediante la explicación clara de cada uno de los temas a realizar, apoyándose con recursos didácticos.

Se realicen algunos trabajos en equipos de 2 ó 3 personas, para que por medio de una lluvia de ideas, presenten trabajos con mayor calidad y creatividad.

Proponer y permitir propuestas por parte de los alumnos de materiales a usar en cada uno de los temas a desarrollar, que para ellos sean atractivos ya sea por textura, color, espesor, etc., y que en la búsqueda de estos les permitan aumentar la capacidad creativa.

Solicitar al alumno una investigación teórico-analítica, de cada uno de los temas por desarrollar, ya que así el alumno tiene mayor conocimiento y comprensión de lo que se le está solicitando.

La exposición de trabajos de sus alumnos ante ellos mismos, ya que esto les permite tener un mayor conocimiento y aprendizaje de los distintos temas y perder el miedo escénico.

Hacer las clases más interactivas, mediante la participación de los alumnos.

Introducir al alumno al uso de la computadora, como una herramienta más de trabajo, ya que esto les ayudará a estar vigentes en la era de la cibernética.

Recomendaciones

Ser puntual, para aprovechar al máximo las horas clase, además de fomentar y predicar con el ejemplo.

Motivar a los alumnos, mostrando trabajos de otros alumnos, como apoyo para que explique de que se trata el trabajo a desarrollar.

Crear un ambiente cordial, en donde el alumno se sienta con la confianza de aportar ideas, además de ser más abierto para aceptar ideas y accesible para resolver dudas.

Aceptar las propuestas arquitectónicas de los alumnos, orientando y conduciendo sus proyectos, más que condicionarlos o limitarlos, no se debe olvidar que es en este taller en donde ponen en práctica su capacidad creadora.

Evaluar los trabajos por trabajo, así el alumno estará consiente de su calificación y esto le permitirá superarse con los siguientes temas.

Aprovechar al máximo el trabajo en el taller, ya que así es como podemos realmente apoyar y acompañar a los alumnos en el proceso de enseñanza del diseño.

5.3.2. Sugerencias y Recomendaciones para los Alumnos.

Sugerencias

Participar en el trabajo del taller, ya que es como resultan las dudas y es ahí en donde se pueden resolver, con la colaboración de compañeros (alumnos) y maestro.

La interacción entre compañeros sobre los diferentes temas, ya que esto les permite tener un mayor conocimiento y aprendizaje.

Intercambiar opiniones y experiencias con compañeros de otros grupos y semestres ya que esta también es una forma de aprendizaje.

Presenciar exámenes profesionales con la finalidad de conocer el trabajo terminal de la carrera, y asimilar positivamente esta experiencia.

Recomendaciones

Asistir puntual y constante a la clase, para cumplir con el requisito del 80% mínimo de asistencias y así tener derecho a presentar exámenes como lo marca el reglamento de la facultad.

Cumplir con los trabajos en clase (taller) y los extractase, en donde se pongan en práctica los conocimientos adquiridos para los diferentes temas, además de que esto les permite darse cuenta de las carencias y necesidades para poder subsanarlos.

Hacer conciencia de que a través de la práctica, se refuerza el conocimiento, esto con el fin de que el alumno practique y realice sus trabajos en clase y extractase.

Establecer puente cordial de comunicación con el profesor para aportar ideas y plantear dudas.

5.3.3. Sugerencias y Recomendaciones en cuanto a Infraestructura.

Sugerencias

Es indispensable que el lugar de trabajo (taller), este limpio y bien iluminado. Es necesario contar con el mobiliario de trabajo indispensable para el desarrollo de los trabajos.

Es conveniente contar con recursos didácticos suficientes (video casetera, televisor, proyector de acetatos, rotafolio, etc.).

Resulta de gran utilidad contar con material didáctico de respaldo, que permita la comprensión de los diferentes temas que contiene el programa. (maquetas, diapositivas, videos, etc.).

Recomendaciones

Producir material didáctico, realizado por profesores y alumnos, de los diferentes semestres, que sirva de apoyo a la hora de explicar el trabajo a desarrollar.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES GENERALES

La educación es imprescindible para que se puedan desarrollar los individuos y las naciones. Es necesario señalar que la educación no es un costo, sino una inversión.

Los beneficios de la educación se ven reflejados en la calidad de vida, en el crecimiento y desarrollo de la sociedad en general.

El papel del educador ya no es exactamente el del maestro de hace algunos años. El transmisor de conocimientos ha sido reemplazado por el estimulador de un grupo, estimulador cuyos conocimientos y cuyo sentido de la realidad hacen de él un experto. Su papel ya no es el de transmitir un saber limitado y definido de antemano, sino el de ayudar a los alumnos a construir un saber personal, integrado en una experiencia real y susceptible de ampliaciones progresivas y constantes.

El educador moderno debe también tomar conciencia de la multiplicidad de las acciones que se ejercen sobre el alumno y desear extender su acción mas allá de los límites estrictamente escolares, una acción que se ejerza solo sobre el alumno sin considerar la acción sobre el entorno familiar y sobre el ambiente en general corre el riesgo de ser una acción estéril y sin futuro.

El educador futuro, tras haber alcanzado un nivel mínimo indispensable de conocimientos generales, debe ser iniciado en las ciencias de la educación que van a servir de apoyo a su iniciación pedagógica práctica. Ya no se trata

de improvisar, debe ser capaz con pleno conocimiento de las cosas, de justificar sus prácticas pedagógicas, de analizarlas, de constituir su propio método en función de su personalidad, del ambiente en que enseña y de sus propias concepciones filosóficas. Cada obra educativa debe llevar el signo distintivo de aquel que ha sido responsable de su realización.

El método didáctico es una vía integrada por una serie de pasos lógicamente ordenados, sistematizados y científicamente ordenados, que se convierten en un plan de actividades que ejecutarán alumnos y maestros con un propósito determinado; llegar al conocimiento, redescubrirlo, apropiárselo y utilizarlo.

Para los alumnos es el camino que ofrece la posibilidad de llevarlos a la satisfacción de su curiosidad, a dar respuesta a sus preguntas o inquietudes, al logro de un conocimiento.

Para el maestro el método es un recurso técnico indispensable, ya que hace tiempo quedo atrás la idea de improvisación y la inspiración como únicos elementos en la enseñanza.

Resulta de gran importancia considerar el programa de la materia, ya que en este, se hace el planteamiento del tema, en donde se hace una descripción detallada de las actividades académicas, los objetivos y los tiempos en que deberán ser realizarlas.

Para la optimización y el avance del programa, se debe tener en cuenta los siguientes aspectos: características y objetivos del aprendizaje del curso, así como los ejercicios de diseño, la evaluación, bibliografía y calendario de actividades.

Se debe analizar la tipología de los contenidos a efecto de revisar sus formas de aprendizaje y de enseñanza; la metodología permite al docente alcanzar el aprendizaje de los alumnos a partir de objetivos previamente definidos, es decir, orienta al docente en la solución del problema de cómo enseñar una vez que se ha decidido que enseñar.

Después de haber realizado esta investigación, podemos asegurar que el paradigma que se tenía de la enseñanza es obsoleto, es decir, ya no es válido; ya quedo atrás el pensamiento de que el maestro era el poseedor del conocimiento y que era él, el único autorizado para darlo a conocer a los alumnos, es decir, que el profesor era quién transmitía el conocimiento a los alumnos, en la forma en que el profesor creía que era la adecuada.

El paradigma de la educación es diferente ya que en la actualidad el conocimiento no se transmite, se construye o genera, y en este proceso aprenden tanto maestros y alumnos, este aprendizaje debe darse en un ambiente de cordialidad y con libertad. Es importante aclarar que en todo proceso y dirección del aprendizaje están involucrados el alumno y el maestro, igual de importantes cada uno de ellos, ya que si falta uno el proceso simplemente no se da.

Esperamos que los docentes que imparten el taller de composición arquitectónica, en la facultad de arquitectura de la UMSNH; encuentren en este documento un apoyo que permita mejorar la calidad de la enseñanza del diseño, como el constante afán de optimizar la labor docente.

BIBLIOGRAFIA

A. DE SANCHEZ, MARGARITA. Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos del Pensamiento, México, Ed. Trillas, decimocuarta reimpresión. 2001.

A. DE SANCHEZ, MARGARITA. Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Creatividad, México, Ed. Trillas, Vigésima reimpresión. 2003.

AAKER, DAVID A. y GEORGE DAY.- Investigación de mercados, 2ª edición.- Ed. McGraw Hill, México 1989.

AGUIRRE OSETE, MANUEL. "El Arquitecto. Un enfoque para su formación", México, Ed. UNAM, Sexta reimpresión. 2002.

AHUMADA ACEVEDO, PEDRO. Hacia una evaluación autentica del Aprendizaje, España, Ed. Paidós, 1º edición 2005.

ALONSO TAPIA, JESÚS.- Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.- Ed. Aula XXI Santillana. Madrid.

ANDERSON, GARY L. Y MONTERO-SIEBURTH, MARTHA. Educational Qualitive Research in Latin América. The Struggle for a New Paradigm, USA, Ed. Garland Publishing, 1998.

ANGUERA ARGILAGA, MARIA TERESA.- Manual de prácticas de observación.- 2ª Reimpresión. Ed. TRILLAS. 1988.

ANTONIADES, ANTHONY C. Poetics of Architecture; Theory of design, New York, John Wiley & Sons, Inc. 1992

ANUIES. Evaluación del Desempeño del Personal Académico. Análisis y propuesta de metodología básica, México, ANUIES, 2000.

ARIETI, SILVANO. La Creatividad, la Síntesis Mágica, Ed. Fondo de cultura Económica, 1º Edición en Español 1993.

BARBA MARTÍN, LETICIA. Pedagogía y Relación Educativa, México, Ed. UNAM, 2002.

BIDDLE, BRUCE J; GOOD, THOMÁS L; GOODSON, IVOR F. La Enseñanza y los Profesores 1. La profesión de enseñar, España, Ed. Paidós, 2000.

BOLLES, RR. C. Aprendizaje, Motivación y Cognición, en Ángel Pérez Gómez y Julián Com., Lecturas de Enseñanza – Aprendizaje, México, Fondo de Cultura Económica.

BROADBENT, GEOFFREY, Diseño Arquitectónico, Ed. G: G: Barcelona, 1972.

CALVO P., BEATRIZ, GABRIELA DELGADO Y MARIO RUEDA (Coords.) Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación. Cd. Juárez, Universidad Autónoma de Cd. Juárez. 1998.

CANDELA, ANTONIA Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso. México, Piados Educador, 1999.

CARBONELL SEBARROJA, JAUME, Pedagogías del siglo XX, Barcelona, Ed. CISSPRAXIS, S. A., 2000.

CASTORINA, J. A.; COLL, C.; DIAZ BARRIGA, A.; DIAZ BARRIGA, F.; GARCIA, B.; HERNANDEZ, G.; MORENO ARMELLA, I.; MURÍA, I.; PESSOA DE CARVALDO, A. M.; Y VASCO, C. E. Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones, México, Ed. Paidós, reimpresión 2003.

CHEHAYBAR Y KURI, EDITH. Hacia el futuro de la Formación Docente, en educación superior, México, Ed. UNAM, 2º reimpresión. 2003.

COMBONI, SONIA Y JUÁREZ, JOSE MANUEL. Técnicas de investigación, México, Ed. Trillas, 2º edición 1999.

D. LE COMPTE, MARGARET and PREISSELE, JUDITH. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. USA, Ed. Academic Press, second Edition, 1993.

EDWARDS, BETTY.- Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. - 2ª Edición. Ed. URANO S. A. 1994, Argentina, Chile, Colombia, México, Venezuela.

ENGLISH, FENWICH W; HILL JOHN C. Calidad Total en la educación, México, EDAMEX, 1998.

ERICKSON, FREDERICK, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTRICK, MERLIN C. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós. M. E. C. 1989.

ERIKSON, ERIK H. Infancia y Sociedad, México, Ed. Luman. Hormé, 1970.

ERIKSON, ERIK H. Sociedad y Adolescencia, México, Ed. Siglo veintiuno, 1º edición 1972.

FACULTAD DE ARQUITECTURA.- Plan de estudios de 1996.- U.M.S.N.H.

FREINET, ELISE. La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet, España, Ed. Gedisa, 1978.

GARCIA OLVERA, FRANCISCO. Reflexiones sobre el Diseño, México, Ed. UAM, 1996.

GUTIERREZ-VAZQUEZ, JM. Aprendiendo a Enseñar y Enseñando a Aprender, México, CREFAL, 2º Edición 2004.

GOMEZ PALACIO, MARGARITA, El niño y sus primeros años en la escuela, México, Ed. SEP, Segunda reimpresión, 1997.

HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO. Paradigmas en Psicología de la educación, México, Ed. Paidós, reimpresión 2006.

HERNANDEZ, FERNANDO Y SANCHO, JUANA MARIA. Para enseñar no basta con saber la signatura, España, Ed. Paidós, 1993.

HERREJÓN ORTEGA, ALICIA. Psicodrama y Pedagogía. El ritual de la evaluación del aprendizaje. México. Ed. U. M. S. N. H. 1ª Edición. 1997.

HESSEN, JOHAN. Teoría del Conocimiento, México, Ed. Grupo Ed. Tomo S. A. de C. V., 2003.

HIERRO GOMEZ, MIGUEL. Experiencia del Diseño, México, Facultad de Arquitectura, UNAM, 1997.

KUHN, THOMAS S.- La estructura de las revoluciones científicas.- Ed. Fondo de Cultura Económica. MÉXICO, 1962.

LANDA. L. N., La Capacidad de Pensar, ¿Cómo puede enseñarse?, en Ángel Pérez, Gómez y Julián Com., Lecturas de Enseñanza – Aprendizaje, México, Fondo de Cultura Económica.

LLORES BÁEZ, LUIS. La investigación en el desarrollo institucional de la universidad pública mexicana, Ed. ANUIES, México, 1993.

MARTINEZ DEL CERRO, JUAN.- Metodología para la evaluación de proyectos arquitectónicos en la Docencia del diseño.- UNAM.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, MIGUEL.- Comportamiento HUMANO. Nuevos Métodos de Investigación.- Ed. Trillas. México, Segunda edición, Cuarta reimpresión junio 2002.

MEDINA, PATRICIA. ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada. México, UPN-Plaza y Valdés, 2000.

MERRIAM, SHARAN B. Qualitative Research and Case Study Applications in Education, USA, Ed. Jossey-Bass Publishers, second edition, 1998.

MOLINA Y VEDIA, MARIO. Problemas y estrategias del diseño arquitectónico, Buenos Aires, ED. Nueva Visión, 1973.

OREM, R. C. La Teoría y el método Montessori en la actualidad, España, Ed. Paidós, 1º reimpresión. 1986.

PARDIMA, FELIPE.- Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.- 32ª Edición. Ed. SIGLO XXI. 1991, México.

PORTE, LUIS. La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México, México, Ed. UNAM, 2003.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO ET AL. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Ediciones Aljibe, 1999.

ROJAS SORIANO, RAUL. Sociodrama Real en el aula. Una experiencia de investigación-acción, México, Ed. Plaza y Valdés, 1º reimpresión 1999.

RUEDA, M. ET AL. (Coords.) El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. México, UNAM, 1991.

SÁNCHEZ BENITES, ROBERTO. Posmodernidad, hermenéutica y educación, México, Ed. U. M. S. N. H., 2003.

SÁNCHEZ GONZALEZ, ALVARO. Manual de Investigación Educativa Cualitativa. (Edición Digital), México.

SÁNCHEZ PUENTES, RICARDO. Enseñar a Investigar. Una Didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas, México, Ed. UNAM, 1995.

SCHMELKES, SYLVIA, Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, México, Ed. SEP, Segunda reimpresión, 2000.

SCHON, DONALD A.- El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.- Ed. Paidós. Barcelona, 1º edición, 1998.

SCHRATZ, MICHAEL. "Qualitative Voices in Educational Research", Londres, Ed. The Falmer Press, 1º publication, 1993.

SCHWARTZ, HOWARD Y JERRY JACOBS. Sociología cualitativa Método para la reconstrucción de la realidad, México, Trillas, 1984.

SHAW F. IAN. La Evaluación Cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos, España, Ed. Paidós, 1999.

SILBERMAN, MEL. Aprendizaje Activo, 101 estrategias para enseñar cualquier tema, Argentina, Ed. Troquel, 1998.

SKINNER, B. F. Reflexiones sobre conductismo y sociedad, México, Ed. Trillas, 1º reimpresión, 1991.

TAYLOR Y BOGDAN, Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires. Paidós-Studio. 1990.

TINTO, VICENT. El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su, México, Ed. UNAM, ANUIES. 1992.

TUDELA, FERNANDO. Conocimiento y Diseño, México, UAM, Xochimilco, 1985.

TURATI VILLARAN, Antonio.- la Didáctica del Diseño Arquitectónico. Una aproximación metodológica- Ed. Facultad de Arquitectura, UNAM. México 1963.

VIGOTSKY, LEV S. La Imaginación y el Arte en la Infancia. Ensayo Psicológico, México, Ed. Coyoacán, S. A. de C. V., 1º edición, cuarta reimpresión. 2005.

WILSON, JOHN D. Como valorar la calidad de la enseñanza, España, Ed. Paidós, 1992

Revista:

SIXTOS LOPEZ, GERARDO. La Enseñanza de la Arquitectura en México, Revista de la Sociedad de Geografía y Estadística, No. 6, Instituto Tecnológico de Morelia, septiembre 1999.

Enciclopedia:

Enciclopedia Técnica de la Educación I. Organización y administración escolar psicología de la educación. España, Ed. Santillana, 1975.

Páginas de Internet:

CONSULTA MITOFSKY.- <http://www.consulta.com.mx>

Teorías temáticas de la arquitectura.- <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/23k.htm>

Anexos:

- 1.- Programa Institucional de Tutoría Académica de la Facultad de Arquitectura PITFA.
- 2.- Formatos de encuestas para docentes y alumnos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
 - a) docentes
 - b) alumnos
- 3.- Formato de encuesta para docentes de las Universidades Vasco de Quiroga y La Salle en Morelia, Michoacán.
- 4.- Traducción y antología de los siguientes textos, en presentación digital, incluidos en el cd:
 - a) Traducción del libro:
"Qualitative Research and Case study Applications in Education".
Revised and Expanded from Case Study Research in Education
Sharan B. Merriam.
 - a1 Antología del mismo libro.
 - b) Traducción del libro :
"Qualitative Voices in Educational Research".
Editado por Michel Schratz.
 - b1 Antología del mismo libro.

c) Traducción del libro:

"Educational Qualitative Research in Latin America".

The Struggle for a New Paradigm.

Editado por Gary L. Anderson y Martha Montero-Sieburth.

c1 Antología del mismo Libro.

d) Traducción del libro:

"Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.

Academic Press", 1993. second Edition. USA.

D. Le Compte, Meragaret and Preissle, Judith.

d1 Antología del mismo libro.

ANEXO I: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA ACADÉMICA DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA.

El Programa Institucional de Tutoría Académica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, fue puesto en marcha como parte del Proyecto de PLAN PILOTO Institucional dentro de nuestra Facultad de Arquitectura el día 26 de Septiembre del 2002. Este Programa contiene una serie de proyectos estratégicos encaminados a promover la consolidación del desarrollo académico de esta dependencia universitaria; entre ellos queda contemplado el proyecto de normatividad y organización, cuyo objetivo es el de "crear una normatividad interna" que justifique, organice y constituya un ambiente de trabajo que permita incrementar la eficiencia de este programa educativo.

En un esfuerzo conjunto entre los profesores tutores de la Facultad de Arquitectura, se elaboró el "REGLAMENTO INTERNO DE TUTORÍA ACADÉMICA", mismo que se apega a la Ley Orgánica, a los Estatutos Universitarios y a los Reglamentos Generales que rigen la vida de la Universidad Michoacán de San Nicolás de Hidalgo. Notable participación de trabajo en equipo que traducida en acciones concretas, pretende dejar constancia del firme propósito de esta comunidad de docentes por encauzar sus esfuerzos hacia una superación, de manera ordenada y responsable, cumpliendo a plenitud con la realización de las funciones académicas de Tutoría que han sido encomendadas.

En especial, es preciso resaltar que, además del entusiasmo y de la buena voluntad de los docentes que integran este programa, en fechas recientes se ha venido fortaleciendo, progresivamente, el trabajo colegiado con los Académicos Tutores en el seno de la Facultad de Arquitectura a través de actividades para capacitación y evaluación.

El presente Reglamento, tiene el sano propósito de mejorar la calidad del trabajo de la tutoría académica, mediante la participación conciente y organizada de los sectores que lo conforman, como son: Autoridades de la Facultad, Profesores Tutores y Alumnos Tutorados; quienes, en un compromiso compartido y permanente, son los actores principales de este proceso; sin ellos no será posible lograr los altos objetivos que pretende alcanzar el Programa Institucional de Tutoría Académica enfocados a mejorar el desempeño académico fortaleciendo la permanencia y la eficiencia terminal en nuestra Facultad, para unos cabales cumplimiento y éxito educativos.

4.3.1. Reglamento interno de Tutoría Académica para la Facultad de Arquitectura de la U. M. S. N. H.

DISPOSICIONES GENERALES

Este reglamento se fundamenta en el artículo 3º de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General de la Educación Superior, los lineamientos Básicos para el ejercicio de la tutoría (ANUIES) y el marco Jurídico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

CAPÍTULO I: DE SUS OBJETIVOS.

El propósito principal del presente reglamento es definir y establecer la interacción entre los participantes en el PITFA (Se usará la denominación de PITFA para designar al Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura.), sus funciones, sus responsabilidades, sus compromisos y los lineamientos necesarios que faciliten las actividades relacionadas con el mismo, a la vez que contribuyan a mejorar el desempeño académico de los alumnos así como su "formación integral", concepto que alude a la orientación metodológica que promueve el crecimiento humano a través de un proceso que implica la participación activa de los actores, el tutor y los alumnos, en la exploración personal y la intervención sobre diferentes áreas de su experiencia, sea académica, personal, de desarrollo o privada; sin perder de vista que se trata de un importante recurso mediante el cual transformamos y valoramos a un grupo de seres humanos que requieren de conocimientos, pero necesitan también de orientación, atención, respeto, afecto y comprensión.

Debido a que en las dependencias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, tiene que hacerse operativo un programa de tutorías, conviene conocer los contenidos y alcances de los objetivos generales de la tutoría para estudiantes en el nivel licenciatura; éstos se especifican y se expresan en los contenidos en este reglamento.

Artículo 1º

Objetivos generales del PITFA.

I. El objetivo fundamental del PITFA queda establecido en articular y reforzar las actuaciones de coordinadores responsables, de tutores y de alumnos, así como de todo el personal administrativo y académico, incluso de servicios generales, que incida directa o indirectamente con el tutorado. A la par, pretende establecer las estrategias, implementar acciones y definir los procedimientos para la realización de las actividades relacionadas con las tutorías siendo necesario para ello:

- a) Implementar y organizar el programa de tutorías en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a fin de hacerlo operativo y funcional para el caso.
- b) Establecer la normatividad puntual para el proceso de las tutorías académicas.

- c) Diseñar un sistema de información tutorial, acorde a las demandas de nuestra Institución y de nuestro alumnado.
- d) Coordinar las actividades del programa de Acción tutorial con cada una de las áreas académicas de la Facultad.
- e) Diseñar los instrumentos de evaluación y seguimiento para las actividades de tutoría.
- f) Evaluar el resultado de las actividades de la acción tutorial en cada una de las áreas académicas.

Artículo 2º

Relacionados con la tutoría.

Objetivos generales.

- I. Proporcionar a los estudiantes un apoyo académico integral de acuerdo a sus necesidades, a sus intereses, sus aptitudes y el desarrollo de sus actitudes.
- II. Favorecer en los tutorados la reflexión sobre su desarrollo personal y las exigencias sociales que condicionan las metas y plantean necesidades para el futuro laboral del tutorado.
- III. Hacer de la tutoría un proceso continuo, integrando sus beneficios como un componente esencial del proceso educativo.
- IV. Proporcionar apoyo continuo al estudiante en los ámbitos escolar, social y cultural.
- V. Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo del estudiante, creando un ambiente que propicie la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos para él mismo.
- VI. Promover el desarrollo de las habilidades intelectuales en el estudiante, mediante la utilización de estrategias de lectura, memoria, atención y estudio personalizados.
- VII. Contribuir a decrecer la deserción escolar con el progreso en el aprovechamiento académico de los tutorados, lo que permitirá como resultado aumentar la eficiencia terminal en la institución.
- VIII. Favorecer un clima de confianza, sustentado en el conocimiento de los distintos aspectos que influyen directamente para mejorar su desempeño escolar.

Objetivos específicos

- I. Desarrollar la capacidad del tutorado para asumir responsabilidades de autocompromiso en el ámbito de su formación profesional.
- II. Mejorar la actitud del estudiante hacia sus capacidades de aprendizaje, mediante el fortalecimiento de los procesos que favorezcan su integración y compromiso con el proceso educativo.
- III. Apoyar el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo apropiada a las exigencias de su carrera, estimulando la formación de hábitos y de actitudes de disciplina y de rigor intelectual.

IV. Fomentar el autoaprendizaje con el fin de mejorar su desempeño en el proceso educativo.

V. Ofrecer apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad de las diversas asignaturas.

VI. Proporcionar la información oportuna que permita a los alumnos la toma de decisiones académicas, el uso adecuado de los servicios y apoyos institucionales, así como la realización de trámites y procedimientos acordes con su situación escolar.

VII. Permitir canalizar al estudiante a instancias especializadas para su atención, cuando su rendimiento se vea afectado por causas no académicas, como por ejemplo:

?? Dificultades en el aprendizaje.

?? Dificultades en las relaciones maestro-alumno.

?? Dificultades en las relaciones entre alumnos.

?? Situaciones especiales, como alguna discapacidad.

?? Problemáticas personales, familiares, sociales, culturales.

Artículo 3º

Relacionado con el tutor.

I. El tutor deberá mantenerse capacitado en el manejo de un concepto claro y actualizado de la formación integral de sus estudiantes. Para ello se requiere de su formación continua en el manejo y aplicación de herramientas fundamentales como la entrevista personal, para ser aplicada a alumnos en situación estable y a alumnos en estado crítico.

II. Deberá conocer y dominar la aplicación de técnicas de trabajo grupal, trabajo colectivo y/o trabajo individual, cuando la situación así lo requiera.

III. Deberá el tutor tener un conocimiento amplio y suficiente del marco institucional, que le permita entender y explicar a sus tutorados las características del modelo académico institucional en el que se forman; sus ventajas, compromisos, responsabilidades y exigencias establecidas.

IV. El Tutor deberá estar capacitado para detectar los estilos de aprendizaje de los jóvenes tutorados a su cargo, para evaluar las características de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de habilidades, así como para el establecimiento de metas cognitivas; elementos que contribuirán a un mejor acercamiento con los estudiantes.

V. El tutor deberá complementar su capacitación con el conocimiento de las características del comportamiento humano durante la adolescencia, ligando las actitudes y reacciones de los tutorados con la posibilidad de identificar problemas que pudiesen obstaculizar el buen desempeño del estudiante.

VI. Es obligación del tutor contar con el acopio de información, respecto de los aspectos institucionales y específicos del estudiantes, constituyendo este primer

paso un importante factor de la actividad tutorial, tales como:

- a) Antecedentes académicos del tutorado durante su tránsito por el nivel educativo previo.
- b) Instituciones en que el tutorado ha realizado sus estudios, así como los resultados obtenidos.
- c) La trayectoria académica del tutorado dentro de la propia institución.

Información general básica que permitirá al tutor saber como son sus tutorados, académicamente hablando, para cada caso que le corresponda atender.

VII. El tutor deberá dominar la información técnica, académica y administrativa que rige los lineamientos de nuestra Facultad, así como los de nuestra Casa de Estudios; que por su relevancia puede ser determinante en la toma de decisiones con respecto a las posibles trayectorias que puede elegir el estudiante, los procesos de titulación, la realización de practicas profesionales y de servicio social, la elección de materias a cursar por periodo y por semestre, los derechos de examen y las posibles oportunidades de ingreso al ámbito laboral.

VIII. Llevará a cabo acciones de sustento para lograr un buen ejercicio tutorial que le permitan establecer un contacto positivo con el alumno tutorado; la comunicación continua con el estudiante (anexos I y II) facilitarán la identificación de problemas.

IX. Son responsabilidades propias de la labor de un Tutor:

- a) Elaborar su Plan de trabajo tutorial semestral.
- b) Reportar los resultados obtenidos al final de cada ciclo escolar.
- c) Desarrollar la capacidad de relación directa y en confianza con sus tutorados, y en general del estudiante con su entorno.
- d) Conocer y valorar a su tutorado en todos sus aspectos.
- e) Conocer y aportar conocimientos sobre sus tutorados.
- f) Orientar escolarmente a sus tutorados en el proceso evolutivo del aprendizaje.
- g) Capacitarse en forma continúa para realizar la actividad tutorial.
- h) Mantenerse informado sobre los aspectos académicos y administrativos de la Institución.
- i) Coordinar y supervisar las actividades necesarias para el desarrollo integral del estudiante a su cargo.
- j) Orientar al alumno tutorado para ayudarlo a llegar al conocimiento de sí mismo, y por ende a su auto-aceptación.
- k) Ayudar al alumno en la toma de decisiones que le permitan adquirir conciencia de las dificultades personales, de sus necesidades afectivas, de seguridad y de independencia.

CAPÍTULO II: DE SU ESTRUCTURA E INTEGRACIÓN DEL PITFA

Resulta de fundamental importancia dejar establecidos los lineamientos y la organización interna del PITFA, para propiciar y favorecer las acciones que conduz-

can al desarrollo integral de los alumnos de Licenciatura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Artículo 4º

Relacionado con la integración

El programa institucional de tutorías estará integrado por todos aquellos académicos de tiempo completo, medio tiempo o de contratación por asignatura definitiva, quienes por voluntad propia y sin intereses individuales de por medio deseen participar en el PITFA, y además hayan cursado y cumplido cabalmente con el diplomado de capacitación para tutores impartido por el Centro de Didáctica y Comunicación Educativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Artículo 5º

Relacionado con el PITFA

Las actividades del PITFA, en la Facultad de Arquitectura, estarán organizadas, planteadas, operadas y acotadas por una Comisión Coordinadora constituida por un docente responsable del seguimiento del programa, con experiencia en la aplicación operativa del proyecto de tutorías, así como por el grupo de docentes tutores de la propia Facultad, quienes se integrarán como equipo de trabajo.

Artículo 6º

De las habilidades y capacidades genéricas del tutor.

I. El tutor deberá mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes mediante un esfuerzo permanente de comunicación, respeto y tolerancia, que permita generar un espacio de confidencialidad, logrando en ello la aceptación de los tutorados.

II. Mantendrá un diálogo positivo, alejando la crítica y el prejuicio, manifestando la mayor tolerancia hacia las relaciones con sus tutorados.

III. Deberá estar atento para escuchar en conciencia y con raciocinio a los estudiantes, a fin de extraer la información que le sea útil para las acciones de tutoría que emprenda. Ello implica mantener un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva que le permita delimitar adecuadamente los diversos campos durante el proceso de la tutoría.

IV. Es indispensable que el tutor identifique y conozca los vínculos entre las diferentes áreas del ejercicio profesional y las diversas asignaturas que ofrecen los planes de trabajo.

V. Deberá tener un amplio conocimiento acerca de la profesión sobre la que ofrece orientación a sus tutorados; sobre sus ventajas, desventajas, potencialidades y limitaciones.

VI. Será importante el reconocimiento que ofrezca al esfuerzo puesto en el trabajo realizado por el tutorado.

VII. Deberá ser capaz de identificar desórdenes de conducta que afecten el des-

empeño individual del tutorado, las consecuencias de problemas de carácter personal, privado, psicológico, físico, socioeconómico, cultural, pueden establecer pautas importantes de valoración para sugerir al alumno las posibilidades y el lugar adecuado para su atención.

CAPÍTULO III: DE LAS RESPONSABILIDADES INSTITUCIONALES INHERENTES AL TUTOR.

Es indispensable la capacitación de los docentes tutores en el conocimiento y el uso de las herramientas específicas que les permitirán desarrollar la actividad tutorial en las mejores condiciones (conversación, cuestionarios, entrevistas, encuestas, grabaciones, registros bitácoras, archivo)

Por otro lado, cuando ello sea factible, deberán promover esquemas de atención tutorial que combinen armónicamente un proceso de acompañamiento individualizado con sesiones en pequeños grupos, trabajando sobre ciertos aspectos de interés común.

Artículo 7°

De la integración al PITFA

I. Los docentes deberán haber cursado, concluido y aprobado totalmente el Diplomado de Capacitación para tutores.

II. Los tutores deberán poseer el perfil de tutor, siendo deseable:

?? Ser profesor titular por asignatura, de medio tiempo y/o de tiempo completo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

?? Ser docente en la Facultad de Arquitectura o en áreas afines.

?? Conocer el Marco Jurídico Universitario, Los Planes de estudio vigentes en la Facultad, los procesos administrativos y en general las legislaciones que nos rigen como Universitarios.

?? Tener disposición al diálogo con los alumnos.

?? Saber generar ambientes de confianza y respeto entre sus alumnos.

?? Disposición para dedicar tiempos a la capacitación y formación de manera continúa.

?? Disponibilidad de horarios para realizar las labores de tutoría.

III. Por parte del personal académico, además de las funciones, capacitación y del perfil del tutor, es preciso que los académicos que participan en el programa de tutorías se comprometan a lo siguiente:

1. Dedicar parte de su tiempo laboral a las actividades relacionadas con la tutoría académica.

2. Participar en los diversos programas de capacitación que la institución promueva, atendiendo a los intereses del programa en formación, experiencia y trayectoria académica.

3. Elaborar al inicio de cada semestre su plan de trabajo tutorial, considerando en éste los tiempos específicos que dedicará a esta función docente.

4. Elaborar y presentar ante la Comisión Coordinadora el informe semestral de actividades, especificando el número de alumnos atendidos en tutoría, los resultados obtenidos y las dificultades sorteadas en lo general y en lo particular.
5. Sistematizar y llevar un registro individual y permanente de los alumnos a los que se da tutoría.
6. Participar oportunamente en los mecanismos institucionales que se establezcan para evaluar la actividad tutorial.
7. Participar en los diversos eventos académicos que la Facultad o la Universidad efectúen, relacionados con el programa de tutorías institucionales.
8. Estar presente en el lugar y la hora señalados con anticipación dentro del Plan de trabajo, para la atención de los tutorados.

CAPÍTULO IV: DE LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LA COMISION COORDINADORA

Artículo 8

De la integración de la Comisión Coordinadora

La organización del PITFA estará representada y quedará bajo la supervisión de una Comisión Coordinadora.

Artículo 9°

De la conformación de la Comisión Coordinadora

La Comisión Coordinadora del PITFA estará integrada de la siguiente manera:

- a) Una Coordinación general del Programa Institucional de Tutorías, bajo la responsabilidad de un profesor tutor. El profesor tutor tendrán esta Comisión por un periodo de 2 años.
- b) El Secretario Académico de la Facultad de Arquitectura.
- c) Un jefe de área por Académica (Composición Arquitectónica, Teórica-Humanística, Tecnológica y Urbano- Ambiental) quienes quedarán como integrantes del Cuerpo Consultivo.

Artículo 10°

De la elección del coordinador del PITFA

- I. Podrá ser Coordinador del PITFA cualquier docente tutor, perteneciente a la Facultad de Arquitectura, que tenga concluido el diplomado de Tutores.
- II. Deberá tener como mínimo un año de experiencia en la actividad tutorial.
- III. Será electo en reunión por la Comisión Coordinadora y ratificado por el H. Consejo Técnico de la misma Facultad, en asamblea plena.

CAPITULO V: DE LAS FUNCIONES, DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL CUERPO CONSULTIVO

Artículo 11°

Son funciones y obligaciones del Secretario Académico de la Facultad de Arquitectura como Miembro de la Comisión Coordinadora del PITFA:

- I. Participar activamente en el diseño de Plan de trabajo semestral del PITFA.

- II. Estar presente en todos los asuntos y eventos relacionados con la misma.
- III. Citar bimestralmente a reuniones de trabajo a los representantes de la Comisión Coordinadora.
- IV. Rendir ante el H. Consejo Técnico de la Facultad un informe semestral de las actividades referentes al PITFA.
- V. Extender reconocimientos a los tutores que se distinguen por su trabajo.
- VI. Propiciar y favorecer la actualización profesional de los integrantes del PITFA.
- VII. Supervisar el cumplimiento del programa.
- VIII. Gestionar apoyos para el programa.
- IX. Remitir al H. Consejo Técnico de la propia Facultad, cuando se haga necesario, las amonestaciones o sanciones referidas en el Capítulo VII.

Artículo 12°

Son funciones y obligaciones de los Jefes de Academia como Miembros del Cuerpo Consultivo:

- I. Colaborar en la organización, la planeación y el desarrollo de las actividades del PITFA.
- II. Diseñar un Plan de Trabajo Semestral que se presentará al H. Consejo Técnico de la propia Facultad para su discusión y aprobación, en forma conjunta con los responsables del Programa
- III. Elaborar un informe semestral de actividades del Área Académica y presentarla al H. Consejo Técnico de la propia Facultad.
- IV. Promover reuniones bimestrales con los responsables del PITFA para evaluar el desarrollo de las actividades programadas y resolver los casos específicos que de presentarse requieran especial atención.
- V. Serán responsables de coordinar y mantener informados a los Jefes de las diferentes sub-áreas Académicas de las acciones referentes al PITFA.
- VI. Remitir oportunamente ante el H. Consejo Técnico de la esta Facultad las amonestaciones, sanciones o reconocimientos, referidos en el Capítulo VII.

Artículo 13°

Son funciones y obligaciones del Coordinador del PITFA.

- I. Coordinar todas las actividades relacionadas al PITFA y mantener informado oportunamente al Cuerpo de Tutores del Programa de Tutoría.
- II. Realizar, conjuntamente con el Cuerpo de Tutores, un Plan de Trabajo Semestral.
- III. Elaborar un Informe Semestral de las actividades realizadas por el Cuerpo de Tutores del PITFA.
- IV. Promover reuniones bimestrales con los Representantes de los Programas Académicos, para evaluar el desarrollo de las actividades programadas y resolver los casos específicos que se vayan presentando.
- V. Asistir a las reuniones programadas por el Jefe de Academias.

- VI. Coordinar todas las actividades de los Asesores y Orientadores Educativos.
- VII. Proporcionar la distribución de las actividades del Programa Institucional de Tutorías.
- VIII. Efectuar las evaluaciones correspondientes del cumplimiento del trabajo tutorial y concentrar las evaluaciones de los tutorados y toda la información relativa al Programa.
- IX. Diseñar los formatos necesarios para el control, organización y registro de trabajos del PITFA.

Artículo 14°

Son funciones y obligaciones del Cuerpo de Tutores del PITFA:

- I. Conocer y asumir el diagnóstico de necesidades de la institución y de los tutorados en relación con la tutoría de los alumnos.
- II. Realizar, conjuntamente con los responsables del PITFA, el Plan de Trabajo Semestral.
- III. Asistir a las reuniones bimestrales para evaluar el desarrollo de las actividades programadas.
- IV. Supervisar las actividades del Programa.
- V. Cumplir con los objetivos establecidos.

Artículo 15°

Son funciones y obligaciones del Tutor:

- I. Cursar y acreditar el diplomado para el Programa de Tutores Académicos.
- II. Elaborar el Plan de Acción Tutorial.
- III. Coordinarse con los Asesores y Orientadores Educativos especializados para analizar los casos en que se necesite participación experta.
- IV. Aplicar estrategias de trabajo de grupo y de estudio individual para conocer a cada estudiante.
- V. Conocer las programaciones de cada materia que el alumno debe cursar por nivel educativo, para su adecuada orientación.
- VI. Facilitar la participación activa, crítica y responsable de sus tutorados.
- VII. Ayudar a cada tutorado a planificar y llevar a buen término los objetivos académicos en colaboración con Asesores, Orientadores Educativos y Maestros de Asignatura.
- VIII. Canalizar al tutorado con Asesores u Orientadores Educativos según el caso lo requiera.
- IX. Conocer y utilizar adecuada y oportunamente las herramientas de la Acción Tutorial.
- X. Entregar un Informe Semestral de las actividades realizadas como tutor a la Coordinación del PITFA.
- XI. Cuidar la integridad del tutorado, con actitud ética, discreción y respeto sobre los asuntos tratados en forma confidencial.

XII. Estar en el lugar y la hora indicados para llevar a cabo la actividad tutorial, dentro de las Instalaciones Universitarias.

Artículo 16°

Son obligaciones del Tutorado (a):

I. Inscribirse en el programa de Tutoría

II. Comprometerse con su tutor en el desarrollo de las actividades que acuerden y quedar conciente de que será él mismo el único responsable de su proceso de formación.

III. Asistir puntualmente a las entrevistas con su tutor.

IV. Cumplir con las recomendaciones y apoyos sugeridos por el tutor, las cuales estarán encaminadas al mejoramiento del desarrollo académico.

V. Informar oportunamente al tutor de sus actividades académicas.

VI. Establecer un compromiso para alcanzar los objetivos del Plan de Acción Tutorial específico programado.

VII. Avisar oportuna y justificadamente al tutor, en caso de no poder asistir a las entrevistas programadas.

VIII. Participar en los procesos de seguimiento y evaluación del cumplimiento del Programa de Tutoría.

IX. Mantener un ambiente de cordialidad dentro de la institución, con las Autoridades, los Docentes, los compañeros y con el tutor.

X. Hacer del conocimiento del tutor cualquier situación que le impida seguir con el Programa de Tutorías.

XI. En caso de cualquier anomalía, hacerlo del conocimiento de la Coordinación del Programa de Tutorías.

Artículo 17°

Son derechos del Tutorado (a):

I. Recibir completa y oportunamente la información necesaria respecto al PITFA (si lo requiere).

II. Darse la oportunidad de ser acompañado por un Tutor de manera personalizada durante su estancia en la Facultad.

III. Participar en las actividades complementarias que se promueven dentro del programa tutorial.

CAPITULO VI: DE LA ASIGNACIÓN

Artículo 17°

De los Tutores:

Para la asignación de tutores, el Coordinador Responsable del PITFA tendrá una reunión semestral previa al inicio del ciclo escolar con los tutores para invitarlos a participar en las actividades de tutoría, considerando que el docente tutor debe reunir el siguiente perfil:

a) Realizar actividad docente ante grupo por lo menos en una materia como titular, en la Facultad de Arquitectura.

- b) Tener el interés y la disposición para realizar actividades de tutoría.
- c) Haber concluido el Diplomado de Capacitación para Tutores.
- d) Designar en su Plan de Trabajo semestral tiempo disponible para realizar esta actividad.
- e) Tener reconocida conducta ética y moral.
- f) Contar con disposición y actitud positivas con los alumnos

Artículo 18°

De los alumnos:

Cada alumno inscrito en la Facultad de Arquitectura tendrá derecho a que se le asigne un tutor si lo solicita formalmente ante la Academia, la Comisión Coordinadora del PITFA o el Cuerpo Consultivo.

Los alumnos irregulares inscritos en la Facultad de Arquitectura, necesariamente se integrarán al PITFA, asignando la Comisión Coordinadora un tutor con quien iniciará la relación tutor – tutorado de común acuerdo.

Los horarios y número de sesiones se establecerán directamente con el tutor asignado; las responsabilidades de participación y cumplimiento quedan determinadas en este mismo Reglamento y deberán ser acatados por ambas partes.

CAPÍTULO VII: DE LAS SANCIONES

Artículo 19°

De los Responsables del PITFA:

Los Coordinadores del Programa podrán ser sustituidos en caso de incumplimiento con sus funciones asignadas, mediante petición expresa, verbal o escrita, de la mayoría de los integrantes de la Comisión Coordinadora del PITFA, con el conocimiento y la autorización del pleno del H. Consejo Técnico de la Facultad de Arquitectura.

Artículo 20°

De los Tutores como parte del Cuerpo de Tutores:

Podrán ser amonestados los tutores en el desempeño de su cargo, con apego a la Reglamentación Universitaria vigente:

- a) verbalmente por la Comisión Coordinadora al incidir por vez primera en una falta de incumplimiento al PITFA,
- b) por escrito por la Comisión Coordinadora, en caso de reincidir en las actitudes de desacato,
- c) por escrito, por la Administración de la Facultad, en caso de ameritar un tercer llamado al orden y al cumplimiento.

Para este caso se consideran incumplimientos o desacatos:

- ?? No acudir a las sesiones establecidas con los tutorados.
- ?? No asistir a dos reuniones del Cuerpo de Tutorías sin justificación.
- ?? Por alguna conducta incorrecta con el tutorado.
- ?? Por incumplimiento de sus funciones y obligaciones.

Podrán ser suspendidos de manera temporal o definitivamente del PITFA:

- a) Por petición propia justificada.
- b) Por carecer del perfil deseado.
- c) Por tres amonestaciones por escrito.
- d) Por faltas graves y reiterativas en sus funciones, como:
 - ?? Falta de respeto y tolerancia hacia el tutorado
 - ?? Por el uso de un vocabulario inadecuado hacia el tutorado
 - ?? Indiscreción en la realización de su labor tutorial
 - ?? Abuso de autoridad en su labor tutorial

Artículo 21°

De los tutorados:

Los tutorados inscritos en el PITFA, podrán ser amonestados

- a) Verbalmente por el tutor asignado
- b) Verbalmente por la Coordinación del PITFA
- c) Por escrito, por el tutor, la Coordinación del PITFA, las Autoridades Académicas de la Facultad, cuando en forma reiterada incurran en alguna de las siguientes faltas:
 - ?? Cuando no le otorgue la seriedad que el PITFA establece.
 - ?? Por no asistir y justificar la falta a la entrevista destinada.
 - ?? Por no integrarse cabalmente al PITFA.
 - ?? Por faltas de respeto y actitudes nocivas al PITFA o a los tutores.

Podrá ser suspendido temporal o definitivamente del PITFA:

- a) Por petición personal (justificada).
- b) Cuando tenga faltas graves de disciplina o respeto hacia cualquiera de los integrantes del PITFA.
- c) Cuando haya incurrido en tres amonestaciones durante un semestre.

TRANSITORIOS

Artículo 1°

El presente reglamento entrara en vigor a partir de la fecha de aprobación por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Arquitectura; debiendo ser publicado en un sitio visible para los integrantes de la comunidad de Arquitectura durante un lapso no menor de 5 días hábiles.

Artículo 2°

Los casos especiales, externos o no previstos en el presente reglamento serán resueltos por el pleno del H. Consejo Técnico de la Facultad de Arquitectura, ante la presencia de la Coordinación del Programa y los representantes del Cuerpo Consultivo.

ANEXO I

Establecer un contacto positivo con el alumno.

Crear un clima de confianza y respeto adecuado que garantice el buen funciona-

miento de un programa de tutoría, depende de un completo conocimiento y una adecuada utilización de las herramientas, tales como la entrevista; de esta forma el tutor podrá identificar en sus tutorados los estilos y métodos de aprendizajes de cada uno, así como de las características propias de su personalidad. Identificación de problemas.

En su vida cotidiana, los estudiantes enfrentan diversos tipos de problemas, algunos de los cuales llegan a tener una fuerte incidencia en su incompetencia escolar. En esa situación, el tutor deberá indagar sobre las condiciones de salud, de cultura, socio-económicas (del núcleo familiar), psicológicas, socio-familiares y fundamentalmente, personales de cada alumno. Una vez identificadas las causas que afectan el rendimiento académico, el tutor deberá estar preparado para orientar al estudiante hacia otras áreas de apoyo donde pueda recibir una atención oportuna y completa, sea esta de carácter preventivo o de solución definitiva.

Comunicación

Dado que en el ejercicio de la tutoría están involucrados, además de los propios estudiantes, diferentes autores como: autoridades académicas y administrativas, docentes de la Facultad, especialistas de diferentes áreas, personal de apoyo a las actividades académicas, padres de familia, entre otros, los tutores deberán ser capaces de mantenerlos informados con respecto a los avances obtenidos con cada uno de sus tutorados; con la finalidad de implantar las acciones que orienten las mejoras en su desempeño. Por tanto, es necesario disponer de mecanismos de información objetiva y directa que garanticen una adecuada orientación del proceso.

ANEXO II

A MANERA DE REFLEXIÓN:

Estamos conscientes que la actividad tutorial es una labor más que docente, humana; que requiere de una actitud de servicio y compromiso que no puede adquirirse a través de normas y reglamentos.

Creemos que las anteriores son premisas fundamentales para emprender una tarea responsable, que deberán ser cumplidas por todos y cada uno de los tutores a fin de que ellos puedan construirse como agentes de cambio en la vida institucional.

Los objetivos y las funciones descritas en estos apartados no tendrían sentido si no existiese un PITFA fundamentado en el PIDE (Plan Institucional de Desarrollo Educativo), a través de la visión del perfil de egreso de los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La facultad de Arquitectura dependiente de la Universidad Michoacana, requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje

a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser), y la formación integral con una visión humana y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo de nuestro país.

En este escenario la atención personalizada del estudiante constituye sin lugar a dudas, un recurso de gran valor, ya que al visualizar al alumno como el actor central del proceso formativo, además de propiciar el logro de los objetivos indicados, contribuye a la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo. Este tipo de atención puede ayudar, adicionalmente, a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal.

Es imperativo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación, el rezago y el abandono, para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a la demandas sociales con más y mejores egresados, que al mismo tiempo puedan lograr una incorporación exitosa al mercado laboral.

Finalmente es claro que este programa busca acompañar con calidad a los alumnos durante el proceso de formación como arquitecto, dentro de la Facultad de Arquitectura dependiente de la Universidad Michoacana, sobre todo a aquellos alumnos que tienen algún problema de índole familiar, social, etc.; que le impide el máximo aprovechamiento.

Los resultados obtenidos con este programa de tutorías dentro de la facultad de arquitectura, ha permitido, conocer el índice de reprobación, el índice de deserción de alumnos, también ha permitido conocer de alguna manera el desempeño de los docentes y tomar las decisiones y/o provisiones que se consideren convenientes para mejorar el desempeño docente y la eficiencia terminal del alumno.

En la declaratoria mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: "Visión y Acción", su marco de acción prioritario para el cambio y el desarrollo de la educación superior (1998), señala entre las diversas responsabilidades del profesor, la de:

"PROPICIAR, CUANDO PROCEDA, ORIENTACION Y CONSEJO, CURSOS DE RECUPERACIÓN, FORMACIÓN PARA EL ESTUDIO Y OTRAS FORMAS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES, COMPRESNDIDAS LAS MEDIDAS PARA MEJORAR SUS CONDICIOES DE VIDA (UNESCO)".

**ANEXO II:
FORMATO DE ENCUESTAS REALIZADAS EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO.**

**a) ENCUESTA SOBRE EL TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTONICA
(Docentes).**

Nombre _____

Nivel que imparte _____

- 1.- Como enseña el Diseño?
- 2.- Cuales son las técnicas didácticas que emplea para la enseñanza del Diseño?
- 3.- Que recursos didácticos emplea, en sus clases?
- 4.- Explico la materia y sus temas básicos? Si _____ No _____
- 5.- Explico al alumno que iban a hacer? (describir las actividades asignadas) Si_No__
- 6.- Los Alumnos le plantean cambios? Si_____No_____
- 7.- De acuerdo a su experiencia, como aprende mas el alumno?
- 8.- Como realizan el trabajo los alumnos? En el taller __En casa __En Biblioteca __Otro__
- 9.- Acepta propuestas por parte del alumno? Si__No__
- 10.- Criterios básicos para evaluación por alumno?
- 11.- Considera necesario la utilización de computadora? Si _____ No _____
- 12.- Utiliza y/o propone materiales atractivos para el alumno? Si _____ No__
- 13.- Permite la utilización de materiales originales? Si _____ No _____
- 14.- Cuenta con ambiente propicio para el buen desarrollo de la cátedra? Si__ No__
- 15.- Como despierta la creatividad en los alumnos?
- 16.- Realiza y/o propone actividades creativas?. Si__No_____
- 17.- Imparte su materia teórico practica? Si _____ No _____ Otro _____
- 18.- Respeta ideas de los alumnos? Si _____No _____
- 19.- Como prefiere evaluar, solo o en presencia de alumnos?
- 20.- Cree conveniente que se expongan los trabajos? Si _____ No__Porque?__
- 21.- Como y porqué empezó a impartir cátedra?
- 22.- Como procede a impartir su cátedra? (que preparación realiza)
- 23.- Propuesta para mejorar el curso?

FORMATO DE ENCUESTAS REALIZADAS EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO.

b) ENCUESTA SOBRE EL TALLER DE COMPOSICION ARQUITECTONICA (Alumnos).

Nombre Alumno _____

Semestre _____ Sección y Grupo _____

Nombre del Profesor que imparte la materia _____

Lee cuidadosamente las preguntas, antes de dar respuesta.

- 1.- Porque estudias la licenciatura de Arquitectura?
- 2.- Como te vinculas con la Arquitectura (familiar arquitecto)?
- 3.- Al iniciar el Taller, comprendiste de que se trataba? *Nada* _____ *Poco* _____ *Todo* _____
- 4.- Cuántas horas/semana te son suficientes para el desarrollo de los trabajos?
- 5.- Desde el inicio del semestre te explico tu maestro que ibas a hacer, para que y el material a usar en esta materia? *Si* _____ *No* _____ *Otro* _____
- 6.- La explicación que te dieron antes de realizar cada trabajo como fue?
Con Claridad _____ *No lo entendí* _____ *No lo explico* _____
- 7.- Fue entendida por el grupo? *Si* _____ *No* _____
- 8.- De todo lo que te explico tu profesor cuanto entendiste? *Todo* *75%* *50%* *Nada* _____
- 9.- Los materiales empleados consideras que fueron atractivos para el desarrollo de tus proyectos (diseños)? *Si* _____ *No* _____
- 10.- Con el uso de materiales originales propuestos por ti, consideras que tendrías mejores resultados en el fomento de tu creatividad? *Si* _____ *No* _____
- 11.- Como fue el método usado por el profesor, describirlo _____.
- 12.- Tu profesor te motivo mostrándote trabajos realizados por otros alumnos? *Si* *No* _____.
- 13.- Consideras necesaria la utilización de computadora como herramienta de trabajo para este curso? *Si* _____ *No* _____.
- 14.- Tus dudas se las preguntas a tu profesor? *Si* _____ *No* _____ Por qué? _____.
Me inspira confianza _____ *Se molesta* _____ *No sabe* _____
No se presta _____ *Tiene disponibilidad* _____ *Otro* _____
- 15.- Aportas ideas durante el curso? *Si* _____ *No* *Porque* _____.
- 16.- Crees que esta materia despierta tu creatividad? *Si* _____ *No* _____
- 17.- La materia refuerza tu vocación como diseñador constructor?
- 18.- Qué opinas de que la materia sea teórico practica? *Esta bien* *Esta mal* *Da lo mismo* _____
- 19.- Tu maestro dentro de tus propuestas? *Te condiciona* _____ *Te limita* _____ *Te conduce* _____
- 20.- Respeta tus ideas? *Si* _____ *No* _____
- 21.- Como prefieres se realice las evaluaciones de tu desempeño académico?
Por tema _____ *Por clase* _____ *Por Trabajo* _____
- 22.- Que te parece que en esta Materia expongas tus trabajos ante grupo?
Bien _____ *Mal* _____ *Innecesario* _____ *Me da lo mismo* _____
- 23.- Como ves el proceso de este Taller con otras materias?
- 24.- Evaluación personal de tu aprendizaje del Taller que cursas, que te está dejando?
- 25.- Propuesta para mejorar el curso?, detallar
- 26.- En base a tu experiencia y en relación con la misma materia en el semestre anterior, en cual crees tu que aprovechaste (aprendiste) mas y cual crees que sea la diferencia?, indica el nombre del profesor que te impartió la materia:

FORMATO DE ENCUESTAS REALIZADAS EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA Y UNIVERSIDAD LA SALLE.

c-) ENCUESTA SOBRE EL TALLER DE DISEÑO

Realizadas por la M. en Arq. Angélica María Núñez Aguilar.

Como investigación de campo dentro del trabajo doctoral (UNAM)

Nombre _____

Nivel que imparte _____

- 1.- Qué elementos considera importantes para un proceso de Diseño Arquitectónico?
- 2.- Cuáles son los factores de análisis que utiliza en el proceso de diseño arquitectónico?
- 3.- Como enseña a sus alumnos estos elementos de Diseño?
- 4.- Cuales son las técnicas didácticas que utiliza de apoyo al impartir su clase?
- 5.- Que recursos didácticos que emplea al impartir su clase?
- 6.- Al inicio del curso explico el contenido de su materia? Si _____ No _____
- 7.- Los alumnos entienden los objetivos de la materia? Si _____ No _____
- 8.- Explico a los Alumnos el trabajo que se va a realizar? Si _____ No _____
- 9.- Los Alumnos le plantean cambios o sugerencias? Si _____ No _____
- 10.- De acuerdo a su experiencia, bajo que condiciones de trabajo los alumnos logran llegar a los objetivos de la materia?
- 11.- Donde realizan el trabajo? En el taller ___ En casa ___ En Biblioteca ___ Otro ___
- 12.- Sus Alumnos participan en clase? Si _____ No _____
- 13.-Bajo que criterios realiza la evaluación a los alumnos?
- 14.- Considera necesario la utilización de computadora? Si _____ No _____
- 15.- Utiliza y/o propone materiales atractivos para el alumno? Si _____ No _____
- 16.- Permite la utilización de materiales originales? Si _____ No _____
- 17.- Cuenta con ambiente propicio para el buen desarrollo de la cátedra? Si ___ No ___
- 18.- Como motiva la creatividad en los alumnos?
- 19.- Que peso tiene la teoría dentro de su materia? 10% _____ 20% _____
30% _____ 40% _____ 50% _____ otro _____
- 20.- La evaluación del alumno se realiza en su presencia? Si _____ No _____
- 21.- Participa él alumno en la calificación de sus trabajos? Si _____ No _____
- 22.- Cree conveniente que se expongan sus trabajos? Si ___ No ___ Porque? _____
- 23.- Que lo motiva a impartir esta Cátedra?
- 24.- Como prepara su materia para impartirla cada clase?
- 25.- Cuales son sus propuestas para mejorar el curso?

Antología del libro: La Investigación Cualitativa y las Aplicaciones del Proceso de Estudio en la Educación
Revisado y ampliado de la Investigación del Proceso de Estudio en la Educación
Sharan B. Merriam

Traducción de: M. en Arq. Angélica María Núñez Aguilar
Colaborador: Concepción Estela Velázquez Méndez

Prefacio

La Investigación Cualitativa y las Aplicaciones del Proceso de Estudio en la Educación es la segunda edición de *La Investigación del Proceso de Estudio en la Educación*. Tomando por evidencia los títulos, el tema principal de esta segunda edición está en la investigación cualitativa en general, con las aplicaciones del proceso de estudio con un segundo énfasis. Este cambio es apropiado porque la primera edición fue medianamente usada como un texto introductorio básico por los investigadores cualitativos en la educación. En realidad, la mayoría del contenido de la primera edición (conjunto de técnicas, análisis y reporte de fuentes y asuntos sobre validez, veracidad, y ética) fue presentado como relacionado a todas las formas de la investigación cualitativa. Este material ha sido revisado, puesto al día, y retenido en la segunda edición. También correspondiente al cambio en el tema principal se encuentran discusiones ampliadas en la naturaleza de la investigación cualitativa, en los diferentes tipos de la misma (incluido el proceso de estudio) comúnmente encontrados en la educación, y en como diseñar un estudio cualitativo, incluyendo en proceso de formación y la muestra de selección.

Puntos del Contenido

La organización de este texto refleja el proceso de conducir a la investigación cualitativa. La primera parte contiene tres capítulos. El primero es de la naturaleza de la investigación cualitativa, el segundo cubre el proceso de estudio como un común tipo de la investigación cualitativa, y el tercero explica el procedimiento para llegar a un estudio cualitativo, incluyendo seleccionar una muestra. La segunda parte consiste en cuatro capítulos que detallan el conjunto de técnicas de datos. Los cuatro capítulos de la tercera parte tratan como el análisis de los datos recabados, tomando conceptos sobre validez, veracidad y ética, escribiendo un reporte final.

En primer capítulo introduce a la investigación cualitativa como contrasta con el positivismo (o cuantitativo) y tradiciones de investigación crítica. Las características esenciales de la investigación cualitativa son presentadas como un cerebro de puntos de varios tipos reinvestigación cualitativa comúnmente encontrada en la educación. En particular, la base o estudio cualitativo genérico, la etnografía, fenomenología, la teoría creciente, y el proceso del estudio cualitativo son revisados. El capítulo primero también incluye una discusión de las características del investigador y las habilidades necesarias para conducir un estudio cualitativo.

El proceso de estudio es un término usado por varias personas en muchas formas para en significado de diferentes cosas. El propósito del segundo capítulo es definir y diferenciar el proceso de estudio de otros acercamientos cualitativos a un problema de investigación. Un proceso de estudio cualitativo es una descripción y análisis intensivo de un fenómeno limitado tales como un programa, una institución, una persona, un proceso, o una unidad social. Más procesos de estudios en la educación vienen de otras disciplinas de teoría y método. El capítulo segundo explica como los conceptos, las teorías, y las técnicas de antropología, historia, sociología, y psicología en particular han influido estudios del proceso en la educación. Con relación a la orientación disciplinaria, el proceso de estudios puede ser descrito en términos de su intento sobrevisto, si puede describir, interpretar, o evaluar algunos fenómenos para construir la teoría. Este capítulo también revisa las fuerzas y limitantes del proceso de los estudios cualitativos.

El conocimiento de la investigación y teoría previa puede ayudar al investigador a enfocarse en el problema de interés y selección de la unidad de análisis más relevante al problema. El tercer capítulo explica que un marco teórico muestra como revisamos la literatura relevante y puede contribuir no sólo a identificar el marco teórico de estudio sino también a formar un enunciado del problema. El enunciado del problema da la lógica y el propósito del estudio y es crítico para hacer decisiones informales observando muestras de selección, y análisis y recolección de datos. Una sección separada del capítulo tercero discute la muestra de selección en la investigación del proceso de estudio.

Las técnicas de datos están cubiertas en los cuatro capítulos de la segunda parte. Los capítulos cuatro, cinco y seis examinan los tres principales significados de la recolección de datos de la investigación cualitativa. Las entrevistas, discutidas en el capítulo cuarto, pueden figurar en la estructura de una lista de preguntas predeterminadas a una pregunta libre en la cual nada está colocada antes de tiempo. El éxito de una entrevista depende de la naturaleza de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado y la habilidad del entrevistador en hacer buenas preguntas. Como llevar a cabo y evaluar la entrevista es también cubierta en el capítulo cuarto. Las observaciones difieren de las entrevistas en que el investigador obtiene un primer punto del fenómeno de interés dado que depende de la interpretación de alguien más. El capítulo cinco discute que observar, la interdependencia de la relación entre el observador y el observado, y como llevar a cabo las observaciones en la forma de notas de campo. El capítulo sexto presenta la tercera fuente primaria de los datos del proceso de estudio: los documentos. El término documento es definido para cubrir una mezcla de registros escritos, rastros físicos, y artefactos. Sin embargo algunos documentos pueden ser desarrollados por petición del investigador, que son producidos independientes del estudio de investigación y de este modo ofrecen una fuente disponible para conformar perspectivas ganadas a través de entrevistas y observaciones. El capítulo sexto cubre varios tipos de documentos, su uso en la investigación cualitativa, y sus fuerzas y limitantes como fuentes de datos. La aplicación de estas tres recolecciones de estrategias a los procesos de estudios es el tema principal del capítulo séptimo. Aquí, tres procesos de estudios demuestran la naturaleza interactiva de los datos recabados usando todas tres técnicas.

Muchos textos de investigación cualitativa devotan más espacio a las discusiones teóricas de metodología y colección de datos que al manejo del análisis de datos que han sido recolectados. Lo primero revisado en el capítulo octavo son seis estrategias para revisar los datos cualitativos. Después, la importancia de los datos analizados mientras están siendo recolectados es bajamente puntualizada; algunas sugerencias ampara el análisis temprano en el estudio durante la recolección de datos son incluidas. El manejo de los voluminosos datos típicos del estudio cualitativo es otro tema anexado en este capítulo. El capítulo nueve que se enfoca en el análisis de datos, explica varios niveles del posible análisis manejado desde el desarrollo de una cuenta descriptiva de los encuentros a desarrollar categorías, temas, y otros conceptos, para interpretar el significado de los datos en los más abstractos términos en la forma de los modelos y teorías. La última sección del capítulo nueve habla a estar dentro y atravesar el proceso del análisis común al proceso de los estudios.

Todos los investigadores están concentrados con producir fallos válidos y disponibles. El capítulo diez explora los problemas de validez y veracidad en la investigación del proceso de estudio cualitativo. En particular, la validez interna, la veracidad, y la validez externa son discutidas, y estrategias son discutidas para tratar con cada uno de estos temas. También una cuestión para los investigadores es como conducir una investigación en un modelo ético. El capítulo diez cierra con una sección de éticas, poniendo una atención especial a los dilemas tal como lo es la investigación cualitativa.

Un investigador debe estar apto para conceptuar un estudio, recolectar datos relevantes, al mismo tiempo de analizarlos, pero ha fallado al analizar su importancia como último paso; por lo que se deben redactar los resultados.

Sin este paso, el investigador ha arriesgado muy poco en considerar el conocimiento base de la educación o tener un impacto en la práctica. El capítulo once está diseñado para ayudar a los investigadores cualitativos para completar el proceso de investigación al escribir un reporte de su investigación. La primer parte del capítulo ofrece sugerencias para organizar

el proceso de escritura, determinando la audiencia para el reporte, dando a conocer el mensaje principal, y remarcando el reporte en conjunto. El resto del capítulo reenfoca en el contenido del reporte, sus componentes y como toman lugar, como alcanzar un buen balance entre la descripción y el análisis, y como diseminar los fallos del estudio. Al final del capítulo se encuentra una descripción de las consideraciones especiales en la escritura del proceso del reporte de estudio.

Parte Uno

El Diseño de la Investigación Cualitativa

Los tres capítulos que forman parte de la primera parte de este libro están diseñados para orientar a la naturaleza de la investigación cualitativa y a los estudios del proceso cualitativo en particular, al igual de cómo marcar tu pregunta o interés, seleccionar tu problema de investigación, y seleccionar una muestra. La parte uno da pauta para los capítulos subsecuentes que se enfocan en la recaudación de datos y análisis de los mismos.

Capítulo Primero

Este capítulo te ayudará a planear tu jornada de investigación introduciendo primero tres paradigmas de investigación, después presentando en mayor detalle las características definidas de la investigación cualitativa. Una tercera sección te ayudará a distinguir entre un número de varios tipos de investigación cualitativa comúnmente encontrada en la educación. La última parte del capítulo revisa varios atributos personales considerados decisivos para ocuparse en la investigación cualitativa.

Las Tres Orientaciones para Investigar

Ligando la investigación y las tradiciones o escuelas filosóficas del pensamiento ayuda a iluminar las características especiales de las diferentes orientaciones o paradigmas de investigación. Muchos escritores, por ejemplo, tratan las raíces filosóficas de la investigación cualitativa a la fenomenología e interacción simbólica, mientras la investigación cuantitativa está más comúnmente ligada al positivismo. Otros figuran desde el constructivismo, post positivismo, y la ciencia social crítica para delinear el punto de vista del mundo de la investigación cualitativa. La más útil tipología para mi ha sido la distinción que Carr y Kemmis (1986) hacen entre las tres formas básicas de la investigación educacional (positivista, interpretativa, y crítica).

En pocas palabras, las tres orientaciones son distinguidas como sigue: en las formas del positivismo de investigación, la educación o enseñanza es considerada el objeto, fenómeno, o sistema derivado para ser estudiado. El conocimiento ganó la investigación científica y experimental que es objetiva y cuantificable. “la Realidad” en esta perspectiva es estable, observable, y se puede medir. En la investigación interpretativa, la educación es considerada para ser un proceso y la escuela es una experiencia viviente. Entendiendo el significado del proceso o experiencia constituye el conocimiento para ser ganado de una hipótesis o teoría generando un modo de investigación. Realidades múltiples son construidas socialmente por los individuos. En la tercera orientación (la investigación crítica) la educación es considerada para ser una institución social diseñada para la reproducción y transformación social y cultural. Figurando de la filosofía marxista, teoría crítica y feminista, el conocimiento generado a través de este modo de investigación es una crítica ideológica de poder, privilegio y opresión en las áreas de la práctica educacional. Algunas formas de investigación crítica tienen un fuerte componente de acción participativa (Merriam y Simpson, 1995).

Las diferencias entre las tres orientaciones filosóficas como pueden figurar en este estudio de investigación pueden ser ilustradas por mostrar como los investigadores desde diferentes perspectivas pueden ir a conducir la investigación en el título “retirarse de la preparatoria”, o como es ahora referido a no completar. Desde una perspectiva positivista puedes comenzar por hacer hipótesis que los estudiantes se retiren de la preparatoria por causa de baja autoestima. Después pueden diseñar un programa de intervención alcanzar la alta autoestima de los estudiantes en riesgo. Tendrás un experimento controlando por varias variantes como sea posible, y después medir los resultados.

El mismo tema desde una perspectiva interpretativa o cualitativa no puede hacer una teoría, llevar a cabo un experimento, o medir cualquier cosa. Por lo que, debes estar interesado en la experiencia de retirarse desde la perspectiva de ellos mismos, o debes estar interesado en descubrir cuales factores diferencian a quienes se retiran de quienes han estado en riesgo pero que sin embargo completaron la preparatoria. Necesitarás entrevistar estudiantes, tal vez observarlos dentro y fuera de la escuela, y revisar documentos tales como reportes de los asesores y diarios personales.

Finalmente, desde una perspectiva de investigación crítica, puedes estar interesado en como la institución social de la escuela está estructurada según los intereses de algunos miembros y las clases de la sociedad son preservadas y perpetuadas a expensas de otros. Puedes investigar el camino en el cual las escuelas están estructuradas, los mecanismos (por ejemplo, atención, exámenes, grados) que reproducen ciertos patrones de respuesta, también puedes diseñar y llevar a cabo el estudio con quienes no completaron la preparatoria. Esta investigación y análisis colectivo de las subrayadas causas socioeconómicas, políticas y culturales del problema es diseñada para resultar en la acción colectiva y dirigir el problema.

Las características de la Investigación Cualitativa

En contraste a la investigación cuantitativa, que se aparta al fenómeno para examinar las partes componentes (que se convierten disponibles en el estudio), la investigación cualitativa puede revelar como todas las partes trabajan juntas para formar un conjunto. Por lo que el significado está empotrado en las experiencias de las personas y que este significado es medido a través de las propias percepciones del investigador. Patton (1985) explica:

La investigación cualitativa es un esfuerzo para entender las situaciones en su singularidad como parte de un contexto particular y de sus interacciones. Este entendimiento es un fin en el mismo, ya que no está atento a predecir que puede pasar en el futuro necesariamente, para entender la naturaleza de tal marco –lo que significa para los participantes estar en tal marco, que son sus vidas, que hay para ellos, que son sus significados, que ve el mundo en su marco particular-, y en el análisis para estar obligados a comunicar la verdad a otros que están interesados en este marco... El análisis estriba para profundizar el entendimiento (p.1).

La llave de concepto es entender el fenómeno de interés desde la perspectiva de los participantes, no de los investigadores. Esto está algunas veces referido a como la perspectiva del interior, contra la visión externa.

Una segunda característica de todas las formas de investigación cualitativa es que el investigador es el instrumento principal para la recaudación de datos y análisis. El investigador es sensible al contexto; puede adaptar técnicas a las circunstancias; el contexto total puede ser considerado; que es conocido sobre la situación puede ampliar a través de la sensibilidad y aspectos no verbales; el investigador puede procesar datos inmediatamente, puede clarificar y ordenar como el estudio está envuelto, y puede explorar respuestas de anomalía (Guba y Lincoln, 1981).

Una tercera característica de la investigación cualitativa es que está usualmente involucrada con el campo de trabajo. El investigador puede ir físicamente hacia las personas, el marco, sitio, institución (el campo), para observar la conducta en el marco natural.

Cuarto, la investigación cualitativa principalmente explora una estrategia de investigación inductiva. Esto es, este tipo de investigación construye abstracciones, conceptos, hipótesis, o teorías, dado que textos existen en teoría. Los investigadores cualitativos construyen hacia la teoría desde las observaciones y entendimientos intuitivos ganados en el campo. En contraste a los investigadores deductivos quienes “esperan encontrar datos para marcar una teoría, los investigadores inductivos esperan encontrar una teoría que explique sus datos”

Finalmente, desde que la investigación cualitativa se enfoca en el proceso, el significado, y el entendimiento, el producto de un estudio cualitativo es ricamente descriptivo.

En contraste a las características comunes a todos los tipos de la investigación cualitativa, varias otras son más o menos comunes a las demás formas de la investigación cualitativa. Por ejemplo, el diseño de un estudio cualitativo es emergente y sensible, a cambiar condiciones del estudio en progreso. Este no es siempre el caso, sin embargo, como las tesis y comités de disertación, agencias fundadas, y materias humanas revisadas frecuentemente requieren el diseño del estudio para ser especificados a tiempo. Una selección de muestra en la investigación cualitativa es usualmente (pero no siempre) no tomada al azar, intencionada, y pequeña. Finalmente, el investigador en la investigación cualitativa gasta una cantidad substancial de tiempo en el marco natural del estudio, frecuentemente en el contacto intenso con los participantes.

En el siguiente cuadro, hay una comparación de estas características de la investigación cualitativa con el acercamiento más familiar cuantitativo positivista. Como una comparación ayuda a iluminar algunas de las diferencias básicas entre los dos tipos de investigación. Sin embargo, como muchos investigadores experimentados pueden atestiguar, debe ser vista como un resumen para entender las diferencias, no como un cuadro de reglas fuertes y rápidas gobernando cada tipo de investigación. En la conducción actual de la investigación, las diferencias en varios puntos de comparación son menos rígidas que lo que sigue la tabla.

Tabla. Características de la investigación Cualitativa y Cuantitativa.

Punto de Comparación

- 1.-Centro de investigación
- 2.-Raíces filosóficas
- 3.-Frasas asociadas
- 4.-Meta de investigación
- 5.-Diseño de características
- 6.-Muestra
- 7.-Recaudación de datos
- 8.-Modo de análisis
- 9.-Fundamentos

Investigación cualitativa

- 1.-Calidad (naturaleza y esencia)
- 2.-Fenomenología, interacción simbólica
- 3.-Campo de trabajo, etnografía, naturalismo, raíces, constructivismo.
- 4.-Entendimiento, descripción, descubrimiento, significado, generación de hipótesis
- 5.-Flexible, involucrado, emergente
- 6.-Pequeña, no al azar, que propone, teórica.
- 7.-El investigador es el principal instrumento, entrevistas, observaciones, documentos.
- 8.-Inductivo (por el investigador).
- 9.-Comprensible, expansivo, ricamente descriptivo.

Investigación cuantitativa

- 1.-Cantidad (cuanto).
- 2.-Positivismo, empirismo lógico.
- 3.-Experimental, empírico, estadístico
- 4.-Predicción, control, descripción, confirmación, evaluación de hipótesis.
- 5.-Predeterminado, estructurado.
- 6.-Grande, al azar, representativo.
- 7.-Instrumentos inanimados (escalas, exámenes, inspecciones, cuestionarios, computadoras).
- 8.-Deductivo (por métodos estadísticos).
- 9.-Preciso, numérico.

Principales Tipos de Investigación Cualitativa

Como ya se ha dicho la investigación cualitativa es un término que tiene numerosas variaciones. Dependiendo del escritor, tales variaciones pueden ser llamadas orientaciones (Tesch, 1990), tradiciones teoricas (Patton, 1990), estrategias de investigación (Denzin y Lincoln, 1994), o principales tradiciones (Jacob, 1987, 1988; Lancy, 1993). Un corto resumen de varios de estas tipologías sirve para subrayar la vasta variedad de investigación cualitativa, al igual como la pérdida del consenso como los principales tipos.

La lista de Tesch (1990, p.58) de cuarenta y cinco acercamientos a la investigación cualitativa es una mezcla de diseños (acción de la investigación, proceso de estudio), técnicas de datos análisis (contenido y discurso del análisis), y orientaciones disciplinarias (etnografía, historia oral). Más tarde colapsó éstas en tres orientaciones básicas –lenguaje orientado, descriptivo-interpretativo, y construcción de la teoría (Tesch 1990). Reconoce que estas distinciones están lejos de la rigidez; en realidad, traslaparse frecuentemente ocurre.

Tomando un acercamiento diferente, Patton (1990) ancla diferentes tipos de investigación cualitativa en “los tipos de cuestiones que un investigador particular preguntará” (p.66). Diferentes disciplinas o tradiciones escolares dirigen a diferentes cuestiones. Identifica diez perspectivas, sus raíces disciplinarias, y que foco en cada estudio de investigación puede ser. Las diez tradiciones que enlista son la etnografía, fenomenología, heurísticos, etnometodología, interacción simbólica, psicología ecológica, teoría de sistemas, teoría de caos, hermenéuticas, y orientación de la investigación (que para Patton significa una perspectiva ideológica particular o política).

Tomando otra corriente, Denzin y Lincoln (1994) incluyen los siguientes capítulos bajo “las estrategias de la investigación”: proceso de los estudios; etnografía y observación participante; fenomenología, etnometodología, y práctica interpretativa; teoría emergida; método biográfico; ciencia histórica-social; e investigación clínica. Finalmente, Lancy (1993) explora lo que llama las principales tradiciones de la investigación cualitativa en la educación. Éstas incluyen las perspectivas antropológicas, sociológicas, y biológicas, el proceso de estudio, cuentas personales, estudios cognitivos, e investigación histórica.

Mientras ejemplos de estudios cualitativos en la educación pueden ser encontrados desde alguna de estas perspectivas u orientaciones disciplinarias, ciertos tipos de estudios cualitativos están más prevaletentes en la educación que otros. Son cinco tipos de investigación cualitativa comúnmente encontradas en la educación –el estudio cualitativo básico o genérico, la etnografía, la fenomenología, la teoría emergente, y el proceso del estudio. Mientras estos tipos pueden ser distinguidos cada uno, todos juntan las características esenciales de la investigación cualitativa – la meta del entendimiento y significado, el investigador como principal instrumento de recaudación de datos y análisis, el uso del marco de trabajo, una orientación inductiva al análisis, y fundamentos que son ricamente descriptivos.

Tipos Comunes de la Investigación Cualitativa en la Educación

Tipo	Características
1.- básico o genérico:	Incluye descripción, interpretación y entendimiento. Identifica patrones recurrentes en forma de temas o categorías. Puede delinear un proceso.
2.- etnografía:	Se enfoca en la sociedad y cultura. Descubre y describe creencias, valores, y aptitudes que estructuran la conducta de un grupo.
3.- fenomenología:	Está concentrada con la esencia de una estructura básica de un fenómeno. Usa datos que son la primera experiencia del fenómeno tanto de los participantes como del investigador.
4.- teoría de fundamento:	Está diseñada para inductivamente construir una teoría substantiva observando algunos aspectos de práctica. Es “causal” en el mundo real.
5.- proceso del estudio:	Es intensivo, descripción y análisis de una sola unidad o sistema limitado.

El Estudio Cualitativo Básico o Genérico

El término Estudio Cualitativo Básico o Genérico se refiere a los estudios que ejemplifican las características de la investigación cualitativa discutidas anteriormente. Muchos estudios cualitativos en la educación no se enfocan en la cultura o construyen una teoría emergente; no son estudios del proceso intensivo de una sola unidad o sistema limitado. Los investigadores que conducen estos estudios; que son probablemente la forma más común de la investigación cualitativa en la educación, simplemente se enfocan a descubrir y entender un fenómeno, un proceso, o las perspectivas y visiones del mundo que se encuentra involucrado.

El estudio cualitativo básico en la educación típicamente viene de conceptos, modelos y teorías en la psicología educacional, psicología desarrollada, psicología cognitiva, y sociología. Los datos son recolectados a través de entrevistas, observaciones, o análisis de documentos. Los fundamentos son una mezcla de descripción y análisis –un análisis que usa conceptos desde un marco teórico del estudio. El análisis frecuentemente resulta en la identificación de patrones recurrentes (en la forma de categorías, factores, variables, temas) que van a través de datos o en la delineación de un proceso. En estos estudios el análisis no construye una teoría substantiva como lo hace los estudios de teoría emergente. Por lo que no es un sistema rodeado o una unidad funcional que circunscribe la investigación.

Un Estudio Etnográfico

La etnografía es una forma de investigación cualitativa empleada por antropólogos para estudiar la sociedad humana y la cultura. Mientras la cultura ha sido definida de manera variada, la etnografía se refiere esencialmente a creencias, valores, y actitudes que estructuran la conducta de patrones de un grupo específico de personas. D’Andrade (1992) subraya el criterio usado para determinar que es llamado cultural.

Para los antropólogos, el término tiene dos significados distintos. Etnografía, es primero, un conjunto de métodos usado para recaudar datos, y segundo, el registro escrito que es el producto de usar las técnicas etnográficas. Las técnicas etnográficas son las estrategias que los investigadores usan para recolectar datos sobre el orden social, marco, o situación siendo investigada. Las técnicas comunes de datos recogidas son entrevistar, conducir análisis documentario, examinar historias de la vida, creación de diarios del investigador, y observación de los participantes. Usando estas técnicas, sin embargo, no necesariamente produce una etnografía en el segundo sentido de la palabra. Una etnografía es una interpretación

sociocultural de los datos. Como descripciones interpretativas reconstrucciones de significados simbólicos de los participantes y patrones de interacción social, “los etnógrafos recrean para el lector las creencias mezcladas, prácticas, artefactos, conocimiento folklórico, y conductas de algunos grupos de personas” (LeCompte y Preissle, 1993, p.p.2-3).

Fenomenología

La fenomenología es una escuela de filosofía dado que apunta todo a la investigación cualitativa y es aquí donde cae la mayor parte de la confusión rodeando la escritura en esta área. La investigación cualitativa viene desde la filosofía de la fenomenología y su énfasis en la experiencia e interpretación, pero un investigador pudo también hacer un estudio fenomenológico usando las “herramientas” particulares de la fenomenología.

La Teoría de Fundamento

La teoría de fundamento es una metodología de investigación específica introducida en 1967 por los sociólogos Glaser y Strauss en su libro, el Descubrimiento de la Teoría de Fundamento”. . El resultado final de este tipo de investigación cualitativa es una teoría que emerge desde, o es “fundamentada” en los datos –por lo tanto, la teoría de fundamento. La descripción rica es también importante pero no es el foco principal de este tipo de estudio. El tipo de teoría desarrollado es usualmente “sustantivo” dado que es formal o “grande”.

Una teoría substantiva consiste de categorías, propiedades, e hipótesis. Las categorías y propiedades que definen o iluminan las categorías son elementos conceptuales de la teoría. Las hipótesis son las relaciones dadas entre categorías y propiedades. Estas hipótesis son tentativas y son derivadas del estudio. No hay un marco fuera del principio del estudio para ser examinado, como es verdad en la investigación cuantitativa.

Tanto con la etnografía como con la fenomenología; la teoría de fundamento tiene su propia regla y procedimientos para conducir un estudio. Tan familiar como todos los investigadores cualitativos es el marco de procedimientos para analizar los datos. El método comparativo constante de análisis de datos es medianamente usado en todos los tipos de estudios cualitativos, ya sea o no que el investigador esté construyendo o no una teoría de fundamento. Esto quizás explica el uso del término teoría de fundamento para describir otros tipos de investigación cualitativa. Básicamente, el método comparativo constante envuelve un segmento comparativo de datos con otro para determinar similitudes y diferencias (por ejemplo, una cita sobre regresar a la escuela como adulto con otra cita con el mismo u otro participante). Los datos se encuentran juntos en una dimensión similar. Esta dimensión está tentativamente dando un nombre; y después se convierte en categoría. El principal objeto de este análisis es observar patrones en los datos. Estos patrones se encuentran unidos con relaciones entre ellos mismos en la construcción de una teoría de fundamento.

El Proceso de Estudio

Con poca o no preparación en la investigación cualitativa frecuentemente diseñan el proceso de estudio como un género de toda categoría para la investigación que no es una inspección o un experimento y no es estadístico en la naturaleza. Mientras los estudios del proceso pueden ser muy cuantitativos como evaluar teoría, en la educación pueden más parecer ser cualitativos. Un diseño de proceso de estudio es empleado para ganar un entendimiento profundo de la situación y significado que envuelve. El interés en el proceso en resultados, en el contexto es una variable específica, y en descubrimiento una confirmación. Marcas obtenidas en procesos de estudios pueden directamente influenciar la política, práctica y futura investigación.

Los procesos de estudio pueden acomodar una variedad de perspectivas disciplinarias. Los estudios del proceso cualitativo en la educación son frecuentemente marcados con los conceptos, modelos, y teorías de antropología, historia, sociología, psicología, y psicología educacional. Por ejemplo, un análisis de la cultura tal como el estudio de Gibson de inmigrantes de Punjab (del norte de la India) en una preparatoria americana podría ser etiquetado en un proceso de estudio etnográfico. De igual manera, una descripción y análisis de una escuela, programa, intervención, o práctica que se ha desarrollado a través del tiempo puede ser un proceso de estudio histórico. Un proceso de estudio de un solo estudiante aprendiendo conceptos de matemáticas puede figurar desde conceptos y teorías de

aprendizaje encontrados en la psicología educacional. Éstos pueden ser procesos de estudios educacionales desde que el foco se encuentra en algunos aspectos de la práctica educacional.

Mientras el proceso de estudio ha sido incluido en esta tipología como una forma de investigación cualitativa, está también fuera de manera singular para una especial atención porque los estudios del proceso son también prevaletentes en la educación, y todavía el número de recursos disponibles para el proceso de estudio de los investigadores es también escaso. La literatura en la metodología del proceso de estudio se ha expandido en los últimos años, pero también está retrasado detrás de otros tipos. Por lo que, existe todavía mucha confusión al como constituir un proceso de estudio, como difiere de otras formas de investigación cualitativa, y cuando es más apropiada para su uso. En el capítulo segundo, se verá éstas y otras cuestiones relatadas al proceso de estudio de la investigación cualitativa.

En resumen los cinco tipos de investigación cualitativa presentados, así mismo son encontrados en la investigación educacional. Ellos comparten las características comunes de la investigación cualitativa, mientras al mismo tiempo cada una puede ser distinguida de las otras en términos de la orientación disciplinaria (etnografía, fenomenología), función (teoría de fundamento), o forma (proceso de estudio, el estudio cualitativo básico o genérico). Las cinco, pueden y frecuentemente hacen, el trabajo en conjunto con cada una. De este modo puedes conducir un proceso de estudio etnográfico o un estudio cualitativo genérico o básico usando el marco y las herramientas de investigación de la fenomenología. Un proceso de estudio puede también construir una teoría substantiva.

El Investigador

En un estudio cualitativo el investigador es el principal instrumento para reunir y analizar datos, y puede responder a la situación para maximizar oportunidades para recolectar y producir información significativa.

Para empezar, el investigador cualitativo debe tener una enorme tolerancia para la ambigüedad. A través del proceso de investigación –desde el diseño del estudio, la recolección de datos, el análisis de datos- no están marcados procesos o protocolos que puedan ser seguidos paso a paso. Las guías y las experiencias de otros pueden ayudar, pero el investigador debe reconocer que la mejor forma de proceder no siempre será obvia. La gran pérdida de estructura es lo que hace que este tipo de investigación atractiva para muchos, para permitir al investigador adaptar a los eventos imprevistos y cambiar la dirección en la actividad del significado. La función del investigador en la investigación cualitativa puede ser comparada a la de un detective. Primero cada cosa es importante; cada quien es sospechoso. Toma tiempo y paciencia para buscar las huellas, permitir la dirección, encontrar las piezas perdidas, y poner todo junto y armarlo. Para quienes trabajan mejor en una situación estructurada y no tienen paciencia con la ambigüedad, un mayor diseño de investigación tradicional es recomendado.

Diseñar el estudio puede ser estresante para la persona que prefiere un formato establecido. Las decisiones deben ser hechas para una muestra de selección (que puede ser continua), de como los datos serán recolectados, quien y cuantos participantes serán entrevistados u observados, que documentos serán leídos, y que seguirá. Estos procedimientos están lejos de la rutina. Desde que las decisiones de diseño son hechas, se gana acceso a un sitio y actualmente conoce los participantes en el campo que puede ser una experiencia variable. ¿Dónde el investigador empieza? ¿Qué cuestiones deben ser hechas? ¿Qué debe ser observado en el campo? ¿Cómo los datos deben ser tratados como están siendo recolectados? ¿Y cómo el proceso afecta cuando datos adicionales son necesitados? En cada paso el investigador, debe ejercer la discreción. La certeza de de procedimientos de análisis de datos predeterminados no es encontrada en este tipo de investigación. La investigación cualitativa de este modo toma lugar al investigador en un gran océano no cuadrado. Para algunos se convierte en una aventura llena de promesa para el descubrimiento; para otros puede ser una experiencia desorientada y no productiva.

La sensibilidad, de ser altamente intuitivo, como una segunda necesidad en este tipo de investigación. El investigador debe ser sensible al contexto y a todas las variables dentro de él, incluyendo el marco físico, las personas, las agendas, y la conducta no verbal. El

investigador debe ser sensible a la información dada. ¿Esto es relevante? ¿Cómo puede guiar a una nueva pieza de datos? ¿Cómo afecta cuando sucede? Finalmente el investigador debe estar despierto a cualquier base personal y como pueden influir en la investigación.

Siendo sensibles en las fases obtenidas de datos del estudio envuelve de conocer cuando todavía se está observando. Cada sentido del investigador debe estar alerta a las cuestiones proveídas por el contexto.

En la producción de un estudio cualitativo, el investigador debe también ser sensible a los prejuicios inherentes a este tipo de investigación.

A parte de ser guiado tolerar la ambigüedad y ser un observador y analista sensitivo, el investigador de la investigación cualitativa debe también ser un buen comunicador.

La empatía es la fundación del reporte. Un investigador es mejor al tener una comunicación con un propósito –una entrevista, en otras palabras- en una atmósfera de verdad.

Otra habilidad vital de comunicación es escuchar. El buen investigador cualitativo “ve y escucha en todos lados”.

Ser un buen comunicador involucra más que las habilidades orales. También se necesita saber escribir, para esto hay una cuenta enorme de escritura en la investigación cualitativa.

Los tres aspectos para discutir –tolerancia para la ambigüedad, sensibilidad, y habilidades de comunicación- capturan que más escritores consideran debe ser esencial para conducir este tipo de investigación. La cuestión de si una persona puede adquirir estas características, sin embargo; no ha sido respondida. Si las características de personalidad son presentadas a algún grado, las habilidades pueden ser probablemente cultivadas; ciertamente las habilidades de comunicación pueden ser desarrolladas a un alto nivel de casi todos. Y por supuesto la mayor experiencia que una persona tenga en hacer este tipo de investigación, es más segura que las habilidades necesitadas puedan ser desarrolladas.

Sumario

En este capítulo revisé alguna información importante de fundamento a la investigación cualitativa, comenzando con la cuantitativa, cualitativa-interpretativa, y las orientaciones críticas filosóficas dirigidas a la investigación. Después, discutí las características esenciales de la investigación cualitativa; el foco está en la interpretación y significado; el investigador es el principal instrumento en la recolección de análisis y datos; las actividades de investigación incluyen el marco de trabajo; el proceso es principalmente inductivo; y la descripción rica caracteriza el producto final. La tercera sección del capítulo se enfoca en cinco tipos de investigación cualitativa comúnmente encontradas en la educación –el estudio cualitativo básico o genérico, etnografía, fenomenología, teoría de fundamento, y proceso de estudio, finalmente, discutí los atributos importantes que los investigadores haciendo investigación cualitativa deben tener; una tolerancia para la ambigüedad, sensibilidad al contexto y datos, y buenas habilidades de comunicación.

Capítulo Segundo

El Proceso de Estudios como Investigación Cualitativa

La prevaleciente investigación del proceso de estudio cualitativo y el retraso incierto sobre su naturaleza y uso apropiado sugiere que un capítulo como este es necesario – un capítulo devoto presentar un proceso de estudio de investigación como un tipo de investigación cualitativa. La primera sección del capítulo define el proceso de estudio y describe cuando es apropiado un diseño de investigación. Una segunda sección revisa varios tipos de estudios del proceso, incluyendo varios tipos y diseños comparativos. En la sección final, las fuerzas y debilidades de este tipo de investigación cualitativa son evaluadas.

El Proceso de Investigación Definido

Parte de la confusión enmarcando los estudios del proceso es que el proceso de conducir un proceso de estudio está confrontado tanto con la unidad del estudio (el proceso) como con el producto de este tipo de investigación. Yin (1994) por ejemplo, define el proceso de estudio en términos del proceso de investigación "Un proceso de estudio es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente evidentes". (p.13). Stake (1994, 1995), sin embargo, se enfoca en tratar de puntualizar la unidad de estudio –el proceso. En la primera edición de este libro, definí el proceso de estudio en términos de su producto final: Un proceso de estudio cualitativo es una descripción y análisis intenso de una sola instancia, fenómeno o unidad social" (Merriam, 1988, p.21). Wolcott (1992) también ve esto como "un producto final del campo de la investigación orientada" (p.36) dando lugar a una estrategia o método.

Diferente a la investigación experimental o histórica, el proceso de estudio no tiene ningún método particular para la recolección de datos o su análisis. Todos y ninguno de los métodos de datos, desde evaluaciones a entrevistas, pueden ser usados en un proceso de estudio, pero ciertas técnicas son más usadas que otras. Desde que este libro se enfoca en la investigación cualitativa datos obtenidos y técnicas de análisis característicos de la investigación cualitativa son enfatizados. La decisión de enfocarse en los estudios del proceso desde el hecho de que este diseño es escogido precisamente porque los investigadores están interesados en señalar, descubrir, e interpretar las hipótesis de evaluación. El proceso de estudio de hecho ha sido diferenciado de otros diseños de investigación por lo que llama Cronbach (1975) "interpretación en el contexto" (p.123). Por concentrarse en un solo fenómeno o entidad (el proceso), el investigador trata de descubrir la interacción de factores significativos característica del fenómeno. El proceso de estudio se enfoca en la descripción y explicación. Como As (1994) observa, el proceso de estudio es un diseño particularmente envestido en situaciones en las que es imposible separar las variantes del fenómeno de su contexto.

El proceso de estudio puede ser definido por sus características especiales. Los estudios de proceso cualitativo pueden ser caracterizados como particulares, descriptivos y heurísticos.

Particularidad significa que el proceso de estudio se enfoca en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El fenómeno en si mismo es importante porque revela sobre el fenómeno y para que debe ser representado. Esta especificación del tema hace un especial diseño para los problemas prácticos- para cuestiones, situaciones, u ocurrencias con determinado rango para la práctica diaria. Los estudios del proceso concentran la atención en la forma de los grupos particulares de personas confrontando problemas específicos, tomando una visión oolítica de la situación. Ellos son el problema central, la escala pequeña. (Shaw, 1978, p.2).

Descriptivo significa que el producto final de un proceso de estudio es una rica descripción del fenómeno bajo estudio. La descripción es un término para la antropología, y significa la descripción completa, literal del incidente o entidad que esta siendo investigado. Los estudios del proceso incluyen muchas variantes como es posible y portan su interacción frecuentemente sobre un período de tiempo. Los estudios del proceso pueden de este modo ser longitudinales. También han sido llamados oolíticos, como la vida, fundamentados, y explorados. La descripción es usualmente cualitativa –esto es, reporte fundamentos en los datos numéricos, "los estudios de proceso usan prosa y técnicas literarias para describir, imaginar, y analizar situaciones...Presentan documentación de eventos, cuotas, muestras y artefactos" (Wilson, 1979, p.448).

Heurístico significa que los estudios de proceso iluminan el entendimiento del lector del fenómeno bajo estudio. Pueden venir sobre el descubrimiento de nuevo significado, extender la experiencia del lector, o confirmar que es conocido. "Previamente las relaciones y variantes no conocidas pueden ser esperadas para emerger de los estudios del proceso guiando a reanalizar el fenómeno que está siendo estudiado. Señas para pensar como las cosas deben ser obtenidas y como pueden ser esperadas para resultar de los estudios del proceso" (Stake, 1981, p.47).

Olson (en Hoaglin y otros, 1982, pp. 138-139) ha desarrollado una lista del estudio del proceso características que pueden iluminar la naturaleza de su diseño de investigación. Estos "aspectos", como se refiere a ellos, pueden ser perdidamente agrupados bajo tres de las principales características discutidas. Tres oraciones reflejan la naturaleza particular del estudio:

- puede sugerir al lector que hacer o no en una situación similar.
- Puede examinar una instancia específica pero ilumina un problema general.
- Puede o no ser influenciada por las bases del autor.

Varios aspectos de un proceso de estudio escuchado por Olson presentan su naturaleza Descriptiva. Un proceso de estudio puede:

- ilustrar las complejidades de una situación- el hecho que muchos factores contribuyen al mismo.
- Tener la ventaja de poder ser relevante en el presente.
- Mostrar la influencia de personalidades en el problema.
- Mostrar la influencia del paso del tiempo en el problema- lineamientos, cambio de legisladores, cesión de fundamentos, etc.
- Incluir material vivido- entrevistas, artículos de periódico, etc.
- Obtener información de una variedad mediana de fuentes.
- Cubrir muchos años y describir como las décadas precedentes guiaron la situación.
- Dar diferencias de opinión del problema y sugerir como éstas han influido en el resultado.
- Presentar información en una variedad mediana de formas... y de varios puntos de vista de diferentes grupos.

La calidad heurística de un proceso de estudio está sugerida por estos aspectos. Un proceso de estudio puede

- explicar las razones para un problema, el fondo de una situación, que pasó, y porqué.
- explicar porque una innovación funcionó o fracaso para trabajar.
- Discutir y evaluar alternativas no escogidas.
- Evaluar, resumir, y concluir de este modo incrementando su potencial de aplicabilidad.

Dirigirse a definir el proceso de estudio frecuentemente se centra en delinear que es único sobre el diseño de investigación. Como mencione antes, la unidad de un proceso de estudio descansa no sólo en los métodos empleados (aunque son importantes) sino también en las cuestiones hechas y sus relaciones para el producto final. Stake (1981) toma esta noción de un paso y dice que el conocimiento aprendido de un proceso de estudio es diferente de otro conocimiento de investigación en cuatro importantes puntos. El conocimiento del proceso de estudio es

- más concreto- el conocimiento del proceso de estudio razona con su propia experiencia porque es más vivida, concreta y abstracta que sensorial.
- Más contextual- nuestras experiencias son fundadas en el contexto, como es el conocimiento de los procesos de estudio. Este conocimiento se distingue del conocimiento formal, abstracto derivado de otros diseños de investigación.
- Más desarrollado por la interpretación del lector- los lectores traen un proceso de estudio de su propia experiencia y entendimiento, que guía a las generaciones cuando nuevos datos para el proceso son anexados a los viejos. (Stake considera estas generaciones para ser "parte del conocimiento producido por los estudios del proceso" (p.36).)
- Basado más en poblaciones de referencia determinadas por el lector- en la generalización por descripción, los lectores tienen algunas poblaciones en mente. De este modo, contrario a la investigación tradicional, el investigador participa en extender la generación para la referencia de poblaciones (Stake, 1981, pp. 35-36).

El proceso de estudio es un diseño particularmente si tú estás interesado en el proceso. El proceso es un foco para el proceso de estudio que puede ser visto en dos formas. "El primer significado del proceso es monitorizar: describiendo el contexto y la población del estudio, descubriendo la extensión en la cual el tratamiento o programa ha sido implementado, proveyendo marcos inmediatos de un tipo formativo, y el gusto. El segundo significado del proceso es una explicación causal: descubriendo o confirmando el proceso por el que el tratamiento ha sido afectado"

Finalmente, un proceso de estudio debe ser seleccionado por ser único, porque puede revelar sobre un fenómeno, un conocimiento al que no podríamos tener acceso. Abramson (1992) descubre el valor de ser único o atípicos procesos. "Primero, desde que se obtienen los datos, pueden ayudar a disminuir los límites de experiencia. Segundo, tales datos pueden facilitar...la predicción por influencia de la documentación, ocurrencias de cuenta intuitiva pueden ser olvidadas por acercamientos estadísticos empíricos. Y finalmente, casos atípicos...son esenciales para entender el rango de variedad de la experiencia humana, que es esencial para entender y apreciar la condición humana"

En resumen, después, el proceso de estudio cualitativo puede ser definido en términos del proceso de actualidad fuera de la investigación, la unidad de análisis (el sistema limitado, el proceso), o el producto final. Como el producto de una investigación, el proceso de estudio es una descripción y análisis intensa, oolítica, de una sola entidad, fenómeno o unidad social. Los estudios del proceso particulares, descriptivos, y heurísticas, no pueden ser confundidos con el proceso de trabajo, proceso de método, proceso de historia, o proceso de seguimiento. Como en toda investigación, la opción de un diseño del proceso de estudio depende de lo que el investigador quiera conocer.

Tipos de Casos de Estudios Cualitativos

Los casos de estudios cualitativos en la educación pueden ser mejor definidos dispuestos en categorías o tipos basados en la orientación disciplinaria o por su función, y su conjunto es para describir, interpretar o evaluar algunos fenómenos o para construir una teoría. También se trata en esta sección los multisitios o los diseños comparativos del caso.

Orientación Disciplinaria

Ciertos campos de estudio utilizan las investigaciones de los casos de estudio para propósitos específicos. Leyes, medicina, psicología, y trabajo Social, por ejemplo, a menudo emplean casos de estudio en nombre de clientes individuales. Ciencias políticas, negocios, publicaciones, economía y gobierno están fundamentadas en la utilidad de los casos de estudio en la formulación de políticas. Los casos de estudios en la educación pueden enfocarse individualmente a estudiantes- para diagnosticar los problemas de aprendizaje, por ejemplo. Más comúnmente la investigación de casos de estudio en la educación es conducida a que publicaciones y problemas de práctica pueden ser identificados y explicados. Las investigaciones en la educación acerca de otras disciplinas como la antropología, historia, sociología y psicología ambas por la orientación teórica y por las técnicas de colección de datos y análisis.

Como fue discutido en el primer capítulo, la antropología es influenciada generalmente por la investigación cualitativa, y la educación específicamente. Un caso de estudio enfocado, por ejemplo, a la cultura de una escuela, un grupo de estudiantes, o el comportamiento del salón de clases pueden ser un caso de estudio etnográfico.

Un segundo tipo de casos de estudios en la educación es el caso de estudio Histórico. Igual que los casos de estudios etnográficos se distingue entre la técnica y conteo, entonces se hace un caso de estudio Histórico. Este tipo de investigaciones emplean técnicas comunes de historiografía- en particular, el uso de material de origen primario. El manejo del material histórico es sistemático e implica distinguir las fuentes entre Primaria y secundaria. La naturaleza del conteo, puede distinguir esta forma de casos de estudio. Aplicando líneas de investigación a la educación, los casos de estudio históricos tienen tendencia para ser descripciones de instituciones, programas y prácticas desarrolladas a tiempo. Los casos de estudio históricos pueden implicar más que historia cronológica de un evento. Para entender un evento y aplicar los conocimientos para la presente practica mediante el conocimiento del contexto del evento, las suposiciones detrás de esto, y quizá el impacto del evento en la institución o en los participantes.

Un tercer tipo de casos de estudios cualitativos emplean conceptos, teorías y medidas técnicas para la psicología en la investigación de problemas educacionales. El objetivo de un caso de estudio psicológico es individual. Los precedentes más famosos para el caso de estudio en psicología fueron descritos por Freud cerca de los años 1900's. Su intensivo auto análisis, combinado con casos de estudio de algunos individuos, conducen a revelar la vida

inconsistente que esta representada pero que nunca revela lo que gobierna el comportamiento.

El caso de estudio Educativo trasladado en la sociología ha explorado temas como la interacción del estudiante como una función de escuela secundaria en su estructura social, el efecto de las interacciones de los maestros con los estudiantes, la actual versión del currículo de estudios escolares, la relación de entrenar para las igualdades y desigualdades en la gran sociedad, y así sucesivamente (LeCompte Preissle, 1993).

Así la sociología, como la historia, antropología, y psicología, influyen en las teorías y métodos de los casos de estudio en la educación. Que hacen estos casos de estudio en la educación enfocados a cuestiones, publicaciones, y asuntos ampliamente relacionados con la enseñanza y conocimiento. El lugar, el sistema de entrega, plan de estudios, el estudiante y la orientación teórica pueden variar ampliamente, pero por lo general se centra en estos estudios.

El Intento Global

Desprovisto de orientación disciplinaria, el caso de estudio puede ser descrito por el intento global del estudio. ¿Esta entendido para ser largamente descrito? Interpretado? Para construir una teoría? Para presentar juicios acerca del valor de un programa?

Un estudio del caso descriptivo en la educación es el que regala una cuenta detallada del fenómeno estudiado.

Los casos de estudio interpretativos, también, contienen una descripción rica, espesa. Se usan estos datos descriptivos, para desarrollar las categorías conceptuales o ilustrar, apoyar, o desafiar las asunciones teóricas que mantienen a priori la recolección de los datos. Si hay una falta de teoría, o la teoría existente no explica el fenómeno adecuadamente, no pueden desarrollarse las hipótesis para estructurar un estudio de la investigación. Una investigación del caso de estudio recoge información sobre el problema tanta como sea posible, con el intento de analizar, interpretar, o teorizar sobre el fenómeno.

El modelo de análisis es inductivo. Debido a la gran cantidad de análisis en los casos de estudio interpretativos, algunas fuentes etiquetan éstos casos de estudio analítico. Los casos de estudio analíticos son diferenciados de los estudios descriptivos sinceros por su complejidad, profundidad, y la orientación teórica. (Shaw, 1978).

Los casos de estudio evaluativos involucran descripción, explicación, y juicio. Se ha escrito mucho sobre la evaluación naturalista, evolución sensible y evaluación cualitativa (Guba y Lincoln, 1981; Patton, 1987, 1990, 1996; Stake, 1981; Greene, 1994; LeCompte and Preissle, 1993). Guba y Lincoln concluyen este caso de estudio es el mejor reportado las evaluaciones. Para ellos, el caso de estudio es mejor porque proporciona la descripción espesa, aterrizada, holística y parece viva, simplifica datos para ser considerados por el lector, ilumina los significados, y puede comunicar el tácito conocimiento. Sobre todo, en este tipo de caso de estudio pesa " la información para producir el juicio. Juzgar es el acto final y último de la evaluación" (p 375).

Los Casos de Estudio Múltiples

Pueden usarse varias condiciones cuando investigadores dirigen un estudio que usa más de un caso. Éstos normalmente son llamados casos de estudio colectivos, cross-case, multicaso o estudios multilugares, o casos de estudio comparativos. Este tipo de estudio involucra los datos coleccionados y analizan varios casos y puede distinguirse del caso de estudio que puede tener subunidades o subcasos empotrado dentro de (como los estudiantes dentro de una escuela). En lugar de estudiar una buena escuela secundaria, por ejemplo, Lightfoot (1983) estudió seis. Sus resultados se presentan primero como seis casos de estudio individuales (o "retratos" como ella la llama); ella ofrece un análisis del cross-case sugiriendo a las generalizaciones sobre qué constituye una buena escuela secundaria. Los más casos incluidos en el estudio, y la mayor variación de los casos, la más forzada interpretación probablemente sea. "Mirando un rango de casos similares y contrastantes, nosotros podemos entender un solo caso encontrando, mientras lo aterrizamos especificando cómo y donde y, si es posible, por qué continúa efectuándose. Nosotros podemos reforzar la

precisión, la validez, y la estabilidad en los resultados" (Miles y Huberman, 1994, Pág. 29). La inclusión de casos múltiples es, de hecho, una estrategia común para reforzar la validez externa o generalizar sus resultados (ver capítulo nueve).

En el resumen, entonces, los casos de estudio pueden ser identificados por su orientación disciplinaria, por su intento, o por alguna combinación de los dos. Así en la educación, los casos de estudio son evaluaciones etnográficas, las descripciones del programa, las interpretaciones históricas, los estudios sociológicos, y así sucesivamente. Mientras algunos casos de estudio son puramente los descriptivos, muchos más son una combinación de descripción e interpretación o descripción y evaluación.

Las Fuerzas y Limitaciones de los Casos de Estudio

Todos los planes de la investigación pueden discutirse por lo que se refiere a sus relativas fuerzas y limitaciones. Se relacionan los méritos de un plan particular inherentemente a la razón por seleccionarlo como el plan más apropiado para dirigir el problema de la investigación. Una fuerza de un plan experimental, por ejemplo, es la predecible naturales de encontrar resultados. Debido a las condiciones herméticamente controladas, pruebas de azar, y uso de probabilidades estadísticas, es teóricamente posible predecir la conducta en escenas similares sin observar esa conducta realmente. Igualmente, si un investigador necesita la información sobre las características de una población dada o área de interés, puede utilizar un estudio descriptivo. Se limitarían resultados, sin embargo, a describir el fenómeno en lugar de predecir futuras conductas.

Los casos de estudio cualitativos están limitados, también, por la sensibilidad e integridad del investigador. El investigador es el instrumento primario de colección de los datos y análisis. Esto tiene sus ventajas. Pero entrenando en la observación y entrevista, aunque necesario, no está prontamente disponible a los que aspiran investigar el caso de estudio. Ni encuentran la pauta para hacer el informe final, y sólo recientemente ha sido allí las discusiones sobre cómo analizar los datos que coleccionó. El investigador suele confiar en sus propios instintos y habilidades a lo largo de la mayoría de la investigación.

El Resumen

Aunque la mayoría de los educadores ha encontrado que el caso de estudio en sus investigaciones profesionales o trabajo profesional, el termino caso de estudio precisamente no se usa; se volvió una categoría para llamar a los estudios que no son claramente experimentales, inspeccionales, o históricos. Y ampliamente, el término se ha usado intercambiamente con otras condiciones de la investigación cualitativa.

En este capítulo, yo he delineado la naturaleza de los casos de estudio cualitativos en la educación. Los casos de estudio pueden definirse al proceso de dirigir la inferencia (es decir, investigación del caso de estudio), el sistema limitado o unidad de análisis seleccionada para el estudio (es decir, el caso), o el producto, el reporte final de la investigación del caso. Los extensos casos de estudio, son particularmente cualitativos, descriptivos, y heurísticos. Porque un caso de estudio tiene estos atributos, un investigador podría escoger este acercamiento para iluminar un fenómeno. También pueden entenderse los casos de estudio por lo que se refiere a su soporte disciplinario que normalmente se deduce de la antropología, historia, psicología, y sociología. Si los estudios describen, interpretan, o evalúan un fenómeno o teoría de la figura también es considerado problemas. El capítulo cierra con una discusión de las fuerzas y limitaciones de esta forma de investigación cualitativa.

Capítulo Tercero

Diseñando el Estudio y Seleccionando una Muestra

Raramente cualquiera podría empezar un viaje sin salir fuera, sin el pensamiento de dónde ir o qué hacer. Esto mismo es verdad al empezar un estudio de investigación. Cada actividad es mejor entendida con alguna idea de qué hacer y, en el caso de investigación, para lo que usted quiere saber; necesita una pregunta o enfoque para guiar su investigación y un plan por llevarlo a cabo. En este plan, son los diseños de investigación que lo ayudan a conseguir "de aquí a allí, dónde puede definirse como el set inicial de preguntas para ser

contestado, y esto es un set de conclusiones (respuestas) sobre estas preguntas" (Yin,1994, Pág. 19, énfasis en el original).

El set de preguntas para ser contestado se deriva de lo que es técnicamente conocido como el marco teórico de su estudio. El marco teórico define el problema de la investigación. Este capítulo explica lo que es el trabajo del marco teórico y el papel de una revisión literaria para establecer este marco. Después de formar el problema de investigación se reparte más apropiadamente a través de un plan de la investigación cualitativa. Una vez que el problema de investigación se define, su próxima tarea es la muestra para ser estudiada - proceso también que cubrió este capítulo.

EL MARCO TEÓRICO

Un colega mío comentó una vez que si ella pudiera deducir el marco teórico pronto, ella podría cortar un año de sus estudios! De hecho, el marco teórico o conceptual de un estudio y donde encaja la teoría en un estudio de investigación, continúa envolviendo en misterio y frustrando a muchos principiantes (y a veces experimentados) investigadores. Todavía es a menudo la falta de un marco teórico claramente articulado – o teóricamente débil en general - produce una propuesta de estudio o el rechazo del informe por los comités de vigilancia y publicaciones. Yo espero que esta sección del capítulo le ayude a evitar esta trampa común diseñando los estudios cualitativos.

La investigación cualitativa se diseña para hacerlo inductivamente en lugar de para probar conceptos, hipótesis, y teorías. Debido a esta característica, muchos creen equivocadamente que esa teoría no tiene ningún lugar en un estudio cualitativo. Realmente sería difícil de imaginar un estudio sin teoría o (un término que puede usarse intercambiamente) el marco conceptual. Como Becker (1993) los puntos fuera, "Nosotros no podríamos trabajar en absoluto si no tenemos una teoría implícita de conocimiento por lo menos. Nosotros no sabríamos que hacer primero" (Pág. 221). El truco es hacer este marco explícito.

¿Simplemente cuál es el trabajo del marco teórico? El trabajo del marco teórico se deriva de la orientación o posición que usted trae a su estudio. Es la estructura, el andamiaje, el marco de su estudio. Cada estudio tiene uno. Hay varias maneras de identificar lo que es. ¿Primero, lo que es su orientación disciplinaria? Cada uno de nosotros se ha estatificado en una disciplina con su propio vocabulario, conceptos, y teorías. Subsecuentemente este libro es dirigido principalmente a educadores, yo presumo que usted piensa en términos de conceptos educativos y teorías. Claro la educación, como muchos campos aplicados, también utiliza otras disciplinas para informar su práctica. Por ejemplo, psicología y sus varias subzonas, sociología, historia, y antropología fuertemente influyen la educación.

Esta orientación disciplinaria es la lente a través del cual usted ve el mundo. Determina que usted es curioso acerca, de enigmas, y de, qué preguntas hace a su vez para empezar a dar forma a su investigación. Por ejemplo, mirando la misma aula los diferentes investigadores podrían interrogar diferentes preguntas. Un educador podría preguntar cuestiones acerca del plan de estudios, las estrategias instruccionales, o las actividades de aprendizaje. Un psicólogo podría ser curioso sobre la autoestima o motivación de ciertos estudiantes, sociólogo sobre los modelos de interacción social o papeles que los diferentes participantes asumen, un antropólogo sobre la cultura del aula - ritos y rituales.

El marco de su estudio utilizará los conceptos, condiciones, definiciones, modelos, y teorías de una literatura particular y orientación disciplinaria. Este marco generará el "problema" de estudio, preguntas de la investigación específicas, colección de los datos y a su vez técnicas de análisis, y cómo usted interpretará sus resultados. Schultz (1988) escribiendo sobre la investigación de la educación profesional, observa que "cualquier problema de investigación puede aproximarse más a perspectiva teórica... La opción de un modelo teórico / marco conceptual... guiará el proceso de la investigación en las condiciones pertinentes si la identificación de conceptos / construcciones, la definición de variables importantes, preguntas específicas para ser investigadas, la selección de un diseño de investigación, la opción de una muestra y probando los procedimientos, estrategias de colección de datos... las técnicas de análisis de datos, e interpretación de resultados" (Pág. 34).

Todos los aspectos del estudio son afectados por el marco teórico. El marco teórico con relación al problema específico de la investigación puede describirse como un set de traspasar el marco. El marco extremo - el trabajo del marco teórico - es el cuerpo de literatura, la orientación disciplinaria en la que usted quiera situar su estudio. El marco de trabajo indica al lector el tema en que está interesado. También identifica lo que es saber sobre el tema (citando la literatura apropiada), qué aspecto del tema va a enfocar, lo que no sabe (el "hueco" en el conocimiento), por qué es importante conocerlo, y el propósito preciso del estudio. Toda esta información se saca del marco más grande del estudio para construir la propia declaración de los problemas (vea la sección en la declaración del problema en este capítulo).

Así la declaración del problema se representa por un segundo marco que es la familia, alojado en el marco más grande. Finalmente, el propósito exacto del estudio está dentro de la exposición del problema y puede describirse como el tercero, la interna mayoría el marco en este ser de colocar los marcos.

El problema de la investigación dentro del marco teórico se identifica entonces, como el propósito preciso del estudio.

Además para determinar cómo se forman el problema y propósito, "nuestras observaciones como investigadores se piensan de manera diferente de otros que hacen percepción abrumada de la teoría. La teoría permite ver lo que nosotros por otra parte extrañaríamos; nos ayuda a anticiparse y comprender los sucesos" (Thornton 1993, pág. 68). Es decir que las cosas que nosotros observamos en el campo, las preguntas que nosotros hacemos a nuestros participantes, y los documentos que nosotros atendemos son determinados para el marco teórico del estudio. También determina lo que nosotros no vemos, no preguntamos, y no atendemos. "Debe haber siempre criterio de selección y éstos se deriva, en parte, de las asunciones teóricas, de las ideas sobre que produce eso" (Hammersley, Scarth, y Webb, 1985, pág. 54). El sentido que tenemos de los datos que nosotros coleccionamos influenciado igualmente por el trabajo del marco teórico. Es decir, nuestro análisis e interpretación - nuestro hallazgo del estudio - reflejará las estructuras, conceptos, idioma, modelos y teorías que estructuraron el estudio en primer lugar.

Schwandt (1993, pág. 7), "la investigación teórica es imposible". El trabajo del marco teórico subraya toda la investigación. La teoría se determina en los estudios cualitativos porque ningún estudio pudiera diseñarse sin alguna cuestión que preguntarse (explícitamente o implícitamente). Cómo se expresa la cuestión y cómo ha funcionado en la manifestación del problema refleja una orientación teórica.

La confusión se levanta sobre este problema porque la investigación cualitativa es inductiva, mientras conduce a las estructuras interpretativas o analíticas, incluso a la "teoría". El argumento podría hacerse, sin embargo, que la mas cualitativa investigación inherentemente de formas modifique la teoría existente en (1) los datos son analizados e interpretados en la luz de los conceptos de una orientación teórica particular, y (2) los resultados del estudio se discuten siempre respecto al conocimiento existente (uno de los cuales es la teoría) con un ojo para demostrar cómo el estudio presente ha contribuido a extender la base de conocimiento. Incluso aquellos que separaron para desarrollar una teoría aterrizada (vea capítulo uno) no entre en el estudio con la mente en negro, sin la noción de sobre qué pensar o buscar. "De hecho, la teoría aterrizada es un proceso complejo de inducción y " deducción, guiado por los compromisos teóricos anteriores y los esquemas conceptuales. En estas maneras de análisis, así como en cualquier otro esfuerzo por mover las notas del campo a los conceptos e interpretaciones, la tarea esta lejos de ser totalmente inductivo e inferencial" (Schwandt, 1993, pág. 9). Además, los enfoques que dan la base de una teoría aterrizada pueden venir de la teoría existente así como las experiencias personales y las experiencias de otros. Usando la teoría existente como una fuente para la nueva teoría, la estrategia "es organizarse, uno toma una teoría como posible o probable que uno está encontrando en el campo" (Glaser y Strauss, 1967, pág. 253). Strauss y Corbin (1994) desarrollan o incluso reconocen cuán aterrizada esta la teoría "influenciada por la etnometodología contemporánea, feminismo, economía política, y variedades de postmodernismo, "y que "las ideas adicionales y conceptos sugeridos por los contemporáneos movimientos sociales e intelectuales están entrando analíticamente como las

condiciones en los estudios de investigadores de la teoría aterrizada" (p.276, énfasis en el original).

Debe ser obvio, que una manera de identificar y establecer el marco teórico de un estudio cualitativo es repasar la literatura pertinente. Por literatura yo quiero decir, el teórico o conceptual escrito de una área (el "piensa" piezas) y los estudios de la investigación de datos basados en salir, reunir y analizar los datos. En la práctica, diseñando el marco teórico, y escribiendo la declaración del problema. Más bien, el proceso es muy interactivo. Sus preguntas tomadas de alguna literatura que lo invita a mirar atrás del fenómeno de interés. Intentando formar el problema, se regresa de nuevo a la literatura, y así sucesivamente. Se continúa un diálogo con los estudios anteriores y se trabaja en el área.

Típicamente, la primera pregunta que usted hace en este diálogo es, si hay cualquier literatura del tema. Si confirma que esta dentro del problema que necesita investigar, o nuestra idea ya se ha investigado a morir? En un capítulo oportunamente titulado, "Rodeado por la literatura," Becker (1986b) habla a todos del miedo de descubrir que una "idea cuidadosamente nutrida estaba impresa antes de que ellos pensarán en ella (quizá antes de que ellos nacieran) y en un lugar donde ellos deben de haberla observado" (p.136). Claimng dice que no hay ninguna literatura en un sólo tema, puede querer decir que nadie piensa que los temas son el valor estudiando, no hay ninguna manera de estudiarlo, o, más probable, que se haya investigado demasiado poco. En mi experiencia siempre hay alguna literatura relacionada. Un investigador que ignora la investigación anterior y la teoría, se arriesga siguiendo un problema trivial, reproduciendo un estudio hecho, o repitiendo otros errores. La meta de investigación que -contribuye a la base del conocimiento de campo - puede nunca ser realizada. Según Cooper (1984, p.9), "el valor de cualquier estudio se deriva tanto de cómo encaja y se extiende en el trabajo anterior como el estudio las propiedades intrínsecas. "Y si algunos estudios parecen más significantes que otros, es "porque la pieza del enigma que ellos resuelven (o el enigma que ellos introducen) es sumamente importante."

Por qué repasa la Literatura

Investigadores que no se toman el tiempo para averiguar lo que ya se ha pensado o se ha investigado pueden estar perdiendo una oportunidad de hacer una contribución significativa a su campo. De hecho, una función de la revisión de la literatura es mantener la fundación contribuyendo a la base de conocimiento. Ningún problema en la educación existe en el aislamiento de otras áreas de conducta humana. Consecuentemente, siempre hay algún estudio de investigación, alguna teoría, algún pensamiento relacionado al problema que puede ser revisado para el informe del estudio a mano.

Además de proporcionar un fundamento - un marco teórico - para ser investigado, la revisión de la literatura puede demostrar el problema, cómo los adelantos de los estudio presentes, refinados o revisados. Es importante para el investigador saber cómo su estudio se desvía de lo que ya se ha hecho. Una revisión de la literatura puede hacer más que el set de fases para un estudio. El proceso puede contribuir a formular el problema y contestar las preguntas específicas del plan. Sabiendo qué hipótesis han estado avanzadas y probadas previamente, cómo se han definido las condiciones, y qué asunciones se han compartido con otros investigadores puede simplificar la tarea del investigador; sabiendo qué planes de la investigación se han usado antes, y con qué éxito, puede ahorrar tiempo y dinero. Para los estudios cualitativos, los investigadores se pueden beneficiar sabiendo qué técnicas de colección de datos anteriormente usadas en los estudios relacionados, pueda o no puede haber rendido datos significantes.

En la investigación típica de un estudio de investigación, una cita de literatura anterior - algunas veces incluso la misma cita - puede aparecer en tres lugares. Primero, la literatura previa y escrita se cita en la introducción, quizás juiciosamente citada, para construir el estudio del caso presente. Una cita de una autoridad del buen saber sobre la importancia de un problema y la necesidad para la investigación en el área apuntalará la posición del investigador. Subrayando la escasez de investigación en un tema, citando los pocos estudios existentes que también son persuasivos.

En segundo lugar para la cita literaria está en una sección o capítulo llamado a menudo la "Revisión de la Literatura", o "Investigación Anterior."

Aquí la literatura es sintetizada y criticada; el trabajo que se ha hecho en el tema, su fuerza, y limitaciones son resaltadas. En un informe de un artículo longitudinal de un estudio, la literatura anterior se integra a menudo en el desarrollo del problema del estudio.

Tercero, la discusión de los resultados de un estudio, encontrada al final de un informe de la investigación, siempre contiene las referencias de la literatura. En la discusión, el investigador señala lo que el estudio contribuye a la base de conocimiento de campo, mostrando cómo los resultados del estudio se extienden, modifican, o contradicen el trabajo anterior.

En la investigación deductiva el analista primero lee la literatura de campo a fondo y lo mejor posible, él deduce o sintetiza un marco, normalmente teórico, estudia y verifica su investigación... Él colecciona los datos según los conceptos del marco... debido a su beca inicial y deducción de sus resultados se tejen directamente en el campo...

Pasos en la dirección de una revisión de la literatura

¿Cómo se dirige una revisión de la literatura? Este tema se cubre más profundamente en otras fuentes (el Tonelero, 1984,; McMillan y Schumacher, 1984,; Merriam y Simpson, 1995). No obstante, un resumen del proceso podría ser útil. Primero, la eficacia de la búsqueda es qué bien determinado está el problema de la investigación, así como la familiaridad del investigador con el tema. Si usted como probable investigador tiene sólo un sentido vago del problema que quiere investigar, una buena manera de empezar sería dirigir una apreciación global del tema. Usted puede recibir la información de enciclopedias, manuales, y anuarios. Los estudios superiores, teorías, problemas, etc. pueden identificarse de esta manera. El próximo paso es verificar bibliografías, índice y resúmenes en referencia de los aspectos específicos de un tema. Este paso en la búsqueda se hace típicamente por la computadora.

Sabiendo cuándo detener la revisión de la literatura es tan importante como saber donde y cómo localizar las fuentes. Hay dos maneras que usted puede determinar si usted ha hecho bastante. Uno es reconocer que usted ha cubierto toda la literatura pertinente en el área. Su vislumbre de este punto terminado pasa cuando usted mira la lista de la referencia al final de un artículo o informe y descubre que usted está familiarizado con todas las referencias listadas. Usted puede haber leído incluso todos. Cuando esto pasa dos o tres veces, usted puede sentirse que ha considerado para la mayoría, si no toda, la literatura pertinente. Éste es un punto de saturación. La segunda pista es la pieza más subjetiva - usted comprende que usted sabe la literatura. Usted puede citar estudios, personas, fechas, teorías, tendencias históricas, y así sucesivamente... Usted tiene un orden de la literatura. Es tiempo para dejar la reedición literaria.

La Revisión

La revisión no literario es un ensayo narrativo que integra, sintetiza y crítica el pensamiento importante a investigar en un tema en particular. Habiendo coleccionado y repasado en un ensayo narrativo coherente. Hay probablemente tantas posibilidades de organización como autores. Más revisiones de la literatura son organizadas según temas particulares encontrados en la revisión de la literatura. Una revisión de la literatura para aprender los estilos, por ejemplo, podría contener las secciones en la conceptualización de aprender el estilo, instrumentos de medida para aprende el estilo, poblaciones que se han usado aprendiendo la investigación de estilo, así sucesivamente. Algunas veces son cronológicamente organizadas, y "algunas revisiones pueden el envolver una organización temática y cronológica combinada" (Merriam y Simpson, 1995, pág. 48). Por ejemplo, "Usted podría manejar el temprano, aunque importante, literatura en el tema bajo un título cronológico... y entonces sigue a la característica de los temas pertinente del más reciente trabajo. Recíprocamente, el volumen de la literatura podría organizarse temáticamente con el más reciente trabajo bajo un título como "recientes desarrollos" (pág. 48). Sin tener en cuenta la organización, un componente crucial de cualquier revisión de la literatura es la valoración

crítica de la investigación y literatura incluida. El lector quiere saber lo que usted piensa en la literatura, su fuerza así como sus debilidades, si o no constituye un descubrimiento mayor en el pensamiento en el tema, lo que añade a la base de conocimiento, y así sucesivamente.

El problema de la Investigación

Sería una tarea infructuosa embarcarse en una jornada de investigación sin identificar primero el problema de la investigación. La mayoría de las personas entiende lo que quiere decir un "problema". Un problema en el sentido convencional, es una cuestión que involucra duda, incertidumbre, o dificultad. Una persona con un problema normalmente busca una solución, alguna clarificación, o una decisión. Así también con un problema de investigación. Para Dewey (1993), un problema es algo que "deja confusa y desafiadora la mente para que haga la afirmación... incierta" (p.13)

La primera tarea, entonces, dirigiendo un estudio cualitativo es plantear una pregunta sobre algo que deja confuso y desafía a la mente. Se ha dicho a menudo que más arte que reglas está envuelta en la investigación. Comparando la investigación cualitativa con el arte en forma de baile, Janesick (1994) dice de este, que lo importante es primero el paso, "Todos los bailes hacen una declaración y empiezan con la pregunta: ¿Qué quiero saber en este estudio? Éste es un punto crítico. Sin tener en cuenta el punto de vista, idee una pregunta para la cuestión" (p.210).

La cosa sobre lo que usted es curioso, entonces, forma el centro del problema de investigación, o la declaración del problema. Refleja su marco teórico particular; más precisamente, representa un hueco en la base del conocimiento. Que esto es nada para llenar el hueco determinado repasando la literatura e investigando el problema. En la destreza del problema de investigación, usted se mueve por el interés general, curiosidad, o duda sobre una situación a una declaración específica del problema de investigación. En efecto, usted tiene que traducir su curiosidad general en un problema que pueda dirigirse a través de la investigación.

La estructura de una declaración del problema, que esencialmente pone la lógica del estudio puede compararse a la forma del embudo - ancho a la cima y estrecha al fondo. A la "cima" usted identifica el área general de interés. Son estudios de las deficiencias del conocimiento? ¿La innovación escolar pública? ¿Aprendiendo a leer? ¿La instrucción? ¿La ansiedad de matemática? ¿Los adultos en la educación alta? ¿La gobernación compartida? Usted entera al lector por todas partes que es este tema; usted introduce concepto importante, lo que ya se ha estudiado con respecto a este tema, y por qué es un tema importante, es decir, por qué cualquiera debe preocuparse de él.

Siguiendo, entonces el tema, dirigiendo al lector hacia la pregunta específica. En esta coyuntura usted también señala la falta de información - el hueco de conocimiento - con respecto a este aspecto particular del tema. Quizás nada de la literatura se dirige a su pregunta, o puede haber alguna investigación, pero por razones claras, es inadecuada de manera importante. Usted ha llevado a su lector, abajo del embudo al punto dónde la necesidad para el estudio es obvia. Qué se necesita hacer, se vuelve el propósito preciso del estudio. Las declaraciones del problema concluyen a menudo con la declaración, "El propósito de este estudio es..." Seguir es la declaración del problema de un estudio de relaciones de poder en las clases de educación. Nota que el autor empieza ampliamente localizando al lector del tema de interés que refleja el marco teórico del estudio - en este caso, la pedagogía feminista. Ella señala el hueco entonces en la literatura relacionada al aspecto particular de este tema en que ella está interesada y concluye con la declaración del propósito:

La declaración del propósito se sigue a menudo por un set de preguntas de investigación. Estas preguntas reflejan las cuestiones de la investigación. Estas preguntas reflejan al investigador que piensa de los factores más significantes para estudiar. Ellos guían la pregunta, y ellos determinan cómo los datos serán coleccionados. En la investigación cualitativa ellos identifican a menudo áreas de duda para observar en una investigación de campo, o qué preguntas hacer en una entrevista. Las preguntas de la investigación son similares a las hipótesis en la investigación cualitativa; las hipótesis son mucho más precisas e indican la naturaleza de medida y análisis involucrada. No deben confundirse las preguntas de

investigación que guían una cuestión cualitativa con la interpelación, curiosidad, o perplejidad que dieron lugar al estudio en primer lugar (y eso se refleja en la declaración del problema y propósito del estudio). Por ejemplo, Bierema's (1996) en el estudio de mujeres ejecutivas, su pregunta global o propósito era entender cómo estas mujeres aprendieron bastante sobre la cultura. Las preguntas que guiaron el estudio eran, ¿"Qué aprendizaje formal e informal experimentan las mujeres para desarrollar su comprensión de la cultura orgánica? ¿Qué barreras encuentran las mujeres en su subida a la escalera corporativa? Qué estrategias de las mujeres ejecutivas cubren y aventajan en los ambientes corporativos"? (pág. 149).

La Selección de la Prueba

Una vez que el problema general se ha identificado, la tarea se vuelve a seleccionar la unidad de análisis, la muestra. Dentro de cada estudio allí probablemente exista numerosos sitios que podrían visitarse, eventos o actividades que podrían observarse, las personas que podrían ser entrevistadas, documentos que podrían leerse. El investigador necesita así "para considerar dónde observar, cuándo observar, a quien observar y qué observar. Para abreviar, en las pruebas de la investigación de campo involucran la selección de un sitio de investigación, tiempo, personas y eventos" (Burgess, 1982, pág. 76).

Los dos tipos básicos de experimentar son con pruebas probabilísticas y no probabilísticas. Pruebas de probabilidad (el azar simple es el ejemplo más familiar) le permite al investigador generalizar resultados del estudio de la muestra a las poblaciones fue efectuado. La generalización de un sentido estadístico no es una meta de investigación cualitativa, la prueba probabilística no es necesaria o incluso justificable en la investigación cualitativa (vea capítulo nueve para más discusión). Así la prueba no probabilística es el método de opción la investigación cualitativa. Por ejemplo, antropólogos han mantenido los métodos no probabilísticas por mucho tiempo "es lógico con tal de que el expertos del campo usen sus datos para no contestar las preguntas como "cuánto" y "cada cuanto" para resolver los problemas cualitativos, como descubrir lo que ocurre, las implicaciones de lo que ocurre, y las relaciones que se unen las ocurrencias" (Hanigmann, 1982, pág. 84). Así la mas apropiada prueba estratégica es la no probabilística - la forma más común de llamarla es objetiva (Chein, 1981) o propósito (Patton, 1990). El propósito es basado en la asunción que el investigador quiere descubrir, entender, y visión por consiguiente se debe seleccionar una muestra que la mayoría puede aprenderse. Chein (1981) explica, "La situación es análoga para uno, en que varios consultores especialistas son llamados en un caso médico difícil. Estos consultores - también una muestra objetiva - no se llama para conseguir una media opinión que habría de corresponder a la media de opinión de la profesión médica entera. Ellos precisamente son llamados debido a su experiencia especial y competencia" (pág. 440).

Para ser probado el objetivo, usted primero debe determinar qué criterio de selección es esencial para escoger a las personas o sitios estudiados. LeCompte y Preissle (1993, pág. 69) prefiere el término selección del criterio-base al término objetivo o propósito. En la selección del criterio-base usted "crea una lista de los atributos esenciales" a su estudio y entonces "procede a encontrar o localizar una unidad que empareja la lista" (pág. 70). El criterio que establece para probar el propósito directamente reflejado en el propósito del estudio y guíe en la identificación de los casos ricos de información. Usted no sólo habla fuera el criterio que usted usará, pero usted dice por qué el criterio es importante.

Los tipos de Pruebas

Varios escritores tienen diferenciados entre tipos diferentes de pruebas el propósito (Goetz y LeCompte, 1984; Miles y Huberman, el 1994,; Patton, 1990). Algunos de los tipos más comunes son típica, única, máxima, conveniencia, bola de nieve, cadena y prueba en red. Usando una población de graduados de la escuela secundaria para ilustración, una discusión y ejemplo de cada uno de estos tipos.

Una muestra típica sería, uno que se selecciona porque refleja a la persona, situación, o caso del fenómeno en interés. "Cuando el sitio típico que prueba la estrategia se usa," Patton (1990) "el sitio se selecciona específicamente porque no está de manera atípica, extrema, anticonvencional, o intensamente rara" (pág. 173). Usando un perfil del típico graduado de la escuela secundaria, cualquiera que encaje en este perfil podría ser incluido en una muestra determinada.

Una única muestra es única, atípica, quizás raros atributos u ocurrencias del fenómeno de interés. Usted estaría interesado en ellos porque ellos son únicos o atípicos. Considerando a los graduados de la escuela secundaria, usted podría seleccionar uno que se ha hecho un atleta profesional.

La prueba de variación máxima se identificó primero por Glaser y Strauss (1967) en su libro en teoría aterrizada. Una teoría aterrizada, razonada, sería más conceptualmente densa y potencialmente más útil si había sido "aterrizadas" ampliamente en los casos variantes del fenómeno. Encontrando incluso "una muestra pequeña de gran diversidad" rinde "modelos compartidos importantes que derivan su importancia de haber surgido fuera de heterogeneidad" (Patton, 1990, pág. 172). A veces esta estrategia involucra "una caza deliberada para el negativo" o disconformes "variaciones" del fenómeno (Miles y Huberman, 1994, pág. 29). Las pruebas de variación máxima de los graduados de la escuela secundaria involucradas identificando y buscando aquellos que representan el posible rango más ancho de las características de interés para el estudio.

La Prueba de Conveniencia esta implicada para terminar –se seleccionará una prueba basada en el tiempo, el dinero, la situación, la disponibilidad de sitios. Mientras la dimensión de conveniencia casi siempre figura en la selección de la muestra, selección hecha en esta base solo no es muy creíble, es probable producir "información pobre" en lugar de información-rica (Patton, 1990, pág. 183). Una muestra de conveniencia de graduados de la escuela secundaria podría empezar con sus propios adolescentes y sus amigos.

Bola de nieve, la cadena, o la red probabilística es quizás el más común de participantes refiriéndose a otros participantes. Patton (1990) dice, esta estrategia identifica a los participantes o "los casos de interés de las personas que conocen qué casos son ricos en información, que son, ejemplos buenos para el estudio, y buenos para la entrevista" (pág. 182). Los graduados de la escuela secundaria nombrarían a otros graduados que ejemplifican las características de interés en el estudio.

Finalmente, algunos planes de investigación cualitativos incorporan un proceso de selección de muestra continuo normalmente llamada prueba teórica. Este tipo de pruebas empiezan de la misma manera como pruebas objetivas, pero la muestra total no se selecciona antes de tiempo. Popularizado por Glaser y Strauss (1967), "la prueba teórica es juntamente el proceso de colección de datos para la teoría generadora que el analista colecciona, codifica, y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar luego y dónde encontrarlos para desarrollar su teoría como él dice" (p.45). El investigador empieza con una muestra inicial escogida para su relevancia obvia al problema de la investigación. Los datos llevan al investigador al próximo documento para ser leído, la próxima persona en ser entrevistada, y así sucesivamente. Es el desarrollo del proceso guiado por la teoría emergente -prueba "teórica". El análisis ocurre simultáneamente con la identificación de la prueba y la colección de datos. El analista que usa la prueba teórica no conoce precisamente qué prueba y a donde lo llevara... nunca es claro el corte para que y para donde llevara el descubrimiento. Esto es continuamente" (Glaser, 1978, pág. 37). Como los datos está siendo recolectados y las estructuras teóricas empiezan a evolucionar, el investigador también podría buscar excepciones (la selección del caso negativo) o variantes (la selección del caso discordante) para salir los resultados.

¿Cuántos en la Muestra?

Invariablemente, la pregunta de cuántas personas para entrevistar, cuántos sitios para visitar, o cuántos documentos para leer preocupan - más probablemente los lugares - al investigador cualitativo principiante. No hay ninguna respuesta desgraciadamente para aquéllos con una tolerancia baja para la ambigüedad. Siempre depende del ser de la pregunta encuestada, los datos recolectados, el análisis en marcha, los recursos que usted tiene para apoyar el estudio. Lo que se necesita es un número adecuado de participantes, sitios, o actividades para contestar la pregunta propuesta al principio del estudio (en la forma de declaración del propósito). Lincoln y Guba (1985) probar la recomendación hasta un punto de saturación o redundancia es investigar. "En la prueba del objetivo el tamaño de la muestra es determinado por las consideraciones informativas. Si el propósito es aumentar al máximo la

información, la prueba es terminada cuando ninguna nueva información emerge de las nuevas unidades probadas, así la redundancia es el criterio primario (pág. 202, énfasis en el original).

La Muestra en los Casos de Estudios

Al contrario de los otros tipos de investigación cualitativa se presentaron en el capítulo uno (el estudio cualitativo básico o genérico, etnografía, fenomenología, la teoría aterrizada), dos niveles de pruebas que son normalmente necesarias en los casos de estudio cualitativos. Primero, usted debe seleccionar "el caso" a ser estudiado. Entonces, a menos que usted planee entrevistar, observar, o analizar a todas las personas, actividades, o documentos dentro del caso, usted necesitará hacer algunas pruebas.

Así las preguntas, preocupaciones, y propósitos de estudios cualitativos llevan a las formas no probabilísticas que determinan la muestra de casos, situaciones, personas, y tiempos para ser incluidos. Las pruebas del propósito u objetivo normalmente ocurren antes de la recolección de datos, considerando que la prueba teórica se hace junto con la colección de los datos. El tamaño de la muestra dentro del caso es determinada por varios factores apropiados al propósito del estudio. En el caso de estudio, la selección de la muestra ocurre primero al nivel del caso, seguido por la selección de la muestra dentro del caso. Para ambos niveles de prueba, el criterio necesita ser establecido para guiar el proceso. Usando el exitoso programa de aprendizaje (el caso) podría ser lo siguiente: el programa existe por un mínimo de cinco años; el 80 por ciento de sus estudiantes puede meterse en clases regulares después de un año en el programa; el programa se trata solo de deficiencias de aprendizaje en la lectura y matemáticas. Una vez que el programa se ha seleccionado, usted necesitará determinar a quien entrevistar (a menos que usted planee entrevistar a todos) y qué observar. El criterio para seleccionar la muestra de la entrevista podría incluir a todos los administradores, maestros que han estado por lo menos con el programa cinco años, estudiantes que representan las varias edades, la longitud en el programa, y las deficiencias de aprendizaje particulares.

El Resumen

Yo empecé este capítulo explicando que el marco teórico de un estudio es la estructura subyacente con todos los otros aspectos del resto del estudio. La literatura anterior juega un papel importante en la formación del marco teórico del estudio y la declaración del problema. Yo repasé los beneficios de dirigir una revisión de la literatura, los pasos para hacerlo, y el lugar de la revisión en el proceso de la investigación global. Estableciendo el marco teórico y repasando la literatura que yo discutí secuencialmente en el capítulo, en la realidad, realmente entrelazó. De una revisión de la literatura un investigador descubre qué investigación existe en un tema y cómo la teoría y la investigación anterior pueden ayudar al marco del estudio. Igualmente, un investigador guía a un cuerpo específico de literatura por el problema surgido, por problemas que se levantan durante la colección de los datos y análisis, y por la necesidad de interpretar los resultados en la luz de investigaciones previas.

Definir el problema de investigación es un paso importante en cualquier tipo de investigación. Usted puede examinar su propia práctica, puede repasar la literatura, o puede juzgar a los problemas sociales actuales para las preguntas que pueden formarse en un problema de investigación. La declaración del problema presenta la lógica del estudio e incluye una declaración del propósito muy específico. La selección de la muestra es dependiente del problema de investigación. En la investigación cualitativa, la estrategia más apropiada son las pruebas no probabilísticas. Los objetivos y pruebas teóricas son bien sabidos y ampliamente utilizadas las pruebas no probabilísticas en la investigación cualitativa. El capítulo cierra con una discusión de la selección de la muestra en la investigación del caso de estudio.

Parte Dos

Los Datos Cualitativos Coleccionados

Los datos llevados a través de las palabras son etiquetados como cualitativos, considerando que los datos presentaron la forma de número son cuantitativos. Los datos cualitativos consisten en "las citas directas de las personas sobre sus experiencias, opiniones de los sentimientos, y conocimiento" que obtuvo a través de las entrevistas, "detalló las descripciones de actividades de las personas, las conductas, las acciones" registrados en las

observaciones; y "citas, o los pasajes enteros" que se extrajeron de varios tipos de documentos (Patton, 1990, pág. 10).

La parte dos es sobre los datos colectivos entrevistas, observaciones, y documentos, en Wolcott's (1992) "las condiciones comunes, cotidianas" (pág. 19), la colección de los datos está sobre preguntar, mirar, y repasar. Debe tenerse presente que "la idea que nosotros coleccionamos los datos es un pedazo desencaminando. Los datos no están fuera de la esperada colección, como las tantas bolsas de la basura en el pavimento. Para una salida, ellos tienen que ser anotados por el investigador, y trató los datos para los propósitos de su investigación. Los datos de la colección siempre involucran la selección de los datos, y las técnicas de colección de datos... afectará lo que finalmente constituye los datos del propósito de la investigación" (Dey, 1993, pág. 15). Las técnicas de colección de datos utilizadas, así como la información específica consideran ser "datos" en un estudio, determinados por el investigador orientados teóricamente, por el problema y propósito del estudio, y por la muestra seleccionada (vea los capítulos en parte Uno para una discusión de estos factores).

Entrevistar probablemente es la forma más común de colección de datos en los estudios cualitativos de la educación. En los numerosos estudios es la única fuente de datos. El capítulo cuatro enfoca las entrevistas: los tipos diferentes de entrevistas, las preguntas de la entrevista, y cómo grabar y evaluar los datos de la entrevista; también se discuten consideraciones del entrevistador e interacción del contestante.

La Dirección de las observaciones es el tema de capítulo cinco. Los diferentes papeles que un observador puede asumir, observa en el sitio, cómo grabar las observaciones, y el volumen de las notas del campo son temas discutidos en este capítulo.

La tercera técnica cubre en la parte dos los datos son profundizados en los documentos. Los documentos son un término usado ampliamente en este libro para referirse a los materiales impresos y otros pertinentes al estudio, incluso los archivos públicos, documentos personales, y los artefactos físicos. Una distinción también es hecha entre la referencia común de los documentos como materiales que existen naturalmente en el contexto del estudio contra los documentos generados.

El último capítulo de la parte dos explora el uso las tres estrategias de colección de datos en la investigación del caso de estudio. Los ejemplos son arrastrados de tres casos de estudio, cada uno que representa una faceta diferente de la práctica educativa.

CAPÍTULO CUATRO. LAS ENTREVISTAS EFICACES DIRIGIDAS.

Entreviste los Datos

En todas las formas de investigación cualitativa, algunos, y de vez en cuando, todos los datos son reunidos en las entrevistas. La forma más común de entrevista es el encuentro persona a persona en el cuál la persona saca la información de otro. También pueden usarse grupos o formatos colectivos para obtener los datos, pero las entrevistas del grupo se necesitan considerar para los procesos del grupo, un tema más allá del alcance de esta discusión (Fontana y Frey, 1994). Sin embargo, pueden definirse las entrevistas de persona a persona y "de grupo como una conversación - pero "conversación con un propósito" (Dexter, 1970, pág. 136). El propósito principal de una entrevista es obtener un tipo especial de información. El investigador quiere averiguar lo que es " la mente de alguien" (Patton, 1990, pág. 278). Como Patton explica:

Nosotros entrevistamos a las personas para averiguar de ellos esas cosas que nosotros no podemos observar directamente... nosotros no podemos observar sentimientos, pensamientos, e intenciones. Nosotros no podemos observar la conducta que tuvo lugar en algún tiempo anterior. Nosotros no podemos observar situaciones que evitan la presencia de un observador. Nosotros no podemos observar cómo las personas han organizado el mundo y los significados que ellos atan para que siga el mundo. Nosotros tenemos que preguntar las cuestiones a las personas por esas cosas. El propósito de entrevistar, entonces, es permitimos entrar en la otra perspectiva de la persona (pág. 196).

Entrevistar es necesario cuando nosotros no podemos observar la conducta, los sentimientos, o cómo las personas interpretan el mundo alrededor de ellos. También es necesario entrevistar cuando nosotros estamos interesados en eventos del pasado que son imposibles reproducir. Por ejemplo, los psicólogos escolares podrían estar interesados en la reacción del estudiante que dio testimonio de un maestro atacado en la escuela. Igualmente, un evento catastrófico como un accidente nuclear o el desastre natural no puede reproducirse, pero sus efectos en una comunidad podrían ser el enfoque de una investigación cualitativa. Entrevistar también es la mejor técnica para dirigir los casos de estudios intensivos de los individuos seleccionados, Bateson (1990) hizo entrevistas a cinco mujeres para su libro, *Componiendo una Vida*. Recíprocamente, entrevistar puede aplicarse para reunir datos de un número grande de personas que representan un rango ancho de ideas. Los estudios de Ribin (1985) de amistad en que se entrevistó a trescientos hombres y mujeres de diversas partes por ejemplo. Para abreviar, la decisión para usar entrevistas como el modo primario de colección de datos debe ser basada en el tipo de información necesitada y ver si entrevistar es la mejor manera de conseguirlo. Dexter (1970) resume, cuándo usar entrevistas. "Entrevistar es la táctica preferida de la colección de los datos... esto mejorará los datos o aumentará datos o datos a menos costo que otras tácticas" (pág. 11). Yo agregaría que entrevistar a veces es la única manera de conseguir los datos.

Los tipos de Entrevistas

A lo largo del proceso de dirigir un estudio cualitativo, los investigadores toman las decisiones continuamente, escogen entre las alternativas, y ejercicio del juicio. Una vez que el problema de la investigación se ha identificado, el investigador debe decidir qué información se necesitará para dirigir el problema y qué es mejor para obtener esa información. Entrevistar es uno de los medios comunes de coleccionar los datos cualitativos. Yo discutiré los tipos de entrevistas en este capítulo. Otros temas incluyen hacer buenas preguntas, mientras empiezan la entrevista, mientras graban y evalúan los datos de la entrevista, y la naturaleza de la interacción entre entrevistador y el contestante.

La manera más común de decidir qué tipo de entrevista usar es determinando la cantidad de estructura deseada. Figure 4.1 presentan continuamente bases en la cantidad de estructura de una entrevista. Al final la entrevista manejada altamente estructurada; y en el otro extremo está los no estructurados formatos abiertos, interactivos. La entrevista favorablemente estructurada, a veces es llamada entrevista regularizada, las preguntas y el orden en que se preguntan es determinante para terminar pronto.

La entrevista más estructurada es de forma oral para el estudio escrito. El censo de U.S.A. y los estudios comerciales son ejemplos buenos de estudios orales. El problema de usar una entrevista favorablemente estructurada en la investigación cualitativa es que el adherir rígidamente las preguntas predeterminadas no puede permitirle acceder a las perspectivas de los participantes y comprensiones del mundo. En cambio, si usted toma las reacciones de los investigadores con nociones preconcebidas del mundo. Como una entrevista es basada en las asunciones inseguras que los contestantes comparten en un vocabulario común y que las preguntas "sean igualmente significantes a cada contestante" (Denzin, 1970, pág. 123). El uso mayor de este formato favorablemente estructurado en la investigación cualitativa es recoger los datos sociodemográficos comunes de los contestantes. Es decir, usted puede saber las edades, ingresos, historia de empleo, estado matrimonial, nivel de educación formal, y así sucesivamente. Usted también puede querer todos respondan a una declaración particular o definir un concepto particular o término.

Por la mayor parte, las entrevistas en investigaciones cualitativas están más abiertas y menos estructuradas. Los formatos menos estructurados asumen que las respuestas individuales definen al mundo de una manera. Sus preguntas necesitan estar más abiertas. Una alternativa menos estructurada es la entrevista semiestructurada. Como se ilustra en Figuras 4.1, la entrevista semiestructurada esta entre los extremos continuos. En este tipo de entrevista todas las preguntas se formulan más flexiblemente, o la entrevista es una mezcla de más preguntas menos estructuradas. Normalmente, se desea una información específica de todos los contestantes en una sección favorablemente estructurada de la entrevista. Pero la parte más grande de la entrevista se guía por preguntas o problemas para explorar, y ni la

redacción exacta ni el orden de las preguntas es determinante para terminar pronto. Este formato le permite al investigador responder a mano, surgiendo la vista del mundo del contestante, y a las nuevas ideas en el tema.

Al otro extremo en fig. 4.1 los no estructurados, son la entrevista informal. Éstos son particularmente útiles cuando el investigador no sabe bastante sobre un fenómeno para hacer las preguntas pertinentes. Esto es un set predeterminado de preguntas, y la entrevista es esencialmente exploratoria. Una de las metas de la entrevista no estructurada es, de hecho, aprender bastante sobre una situación y formular las preguntas para las entrevistas subsecuentes. Así la entrevista no estructurada se usa a menudo junto con la observación en las fases tempranas de un caso de estudio. Utiliza un investigador experimentado para ocuparse de la gran flexibilidad exigida por la entrevista no estructurada. Las visiones y entendimientos pueden obtenerse en este acercamiento, pero al mismo tiempo un entrevistador puede sentirse perdido en un mar de puntos de vista divergentes y aparentemente pedazos de información no conectada. La entrevista totalmente no estructurada raramente se usa como medio de colección de datos en la investigación cualitativa. En más estudios el investigador puede combinar los tres tipos de entrevistas para que algunos regularicen la información que se obtiene, algunas de las mismas preguntas abiertas se realizan a todos los participantes, y algún tiempo es perdido en un modo no estructurado para que visiones frescas y nueva de información puedan surgir.

Para ilustrar los tipos de preguntas usted podría aplicar cada uno de los tipos de entrevistas - favorablemente estructurada, semiestructurada, o no estructurada - permítanos suponer, usted está estudiando el papel del educador en el desarrollo de la carrera de maestro. En una entrevista favorablemente estructurada usted podría empezar dando una definición de educador a cada contestante y pedirle entonces a la persona que identifique a alguien que es un educador. En una entrevista semiestructurada sería más probable pedirle a cada maestro que describa su comprensión de educador; o usted podría pedirle al maestro que pensara en alguien que sea un educador. En una entrevista no estructurada usted podría pedir al contestante compartir cómo él o ella van a ser maestros. Más directamente, pero manteniéndose no estructurada, podría hacerse una pregunta sobre las influencias de factores que han ayudado a formar la carrera del contestante.

Preguntando Buenas Preguntas

La llave para obtener buenos datos de entrevista es hacer buenas preguntas. Las entrevistas piloto son cruciales probar sus preguntas. No sólo consigue práctica en la entrevista, usted aprende también rápidamente qué preguntas están confundiendo y necesitan redactar de nuevo, que preguntas rinden datos inútiles, y qué preguntas, son sugeridas por su contestante, que usted debe de haber pensado incluir en primer lugar.

Las Preguntas Buenas y Preguntas para Evitar

Un entrevistador puede tomar varios tipos de preguntas para estimular las contestaciones de un informador. Strauss, Schatzman, Bucher, y Sabshin (1981) ofrecen una lista de cuatro categorías mayores de preguntas: hipotético, los diablos defienden, la posición ideal, y las preguntas interpretativas.

Las preguntas hipotéticas piden al contestante especular acerca de lo que podría gustarle o lo que podrían hacer en una situación particular. Las preguntas hipotéticas empiezan con "y, si" o "suponga". Las Contestaciones normalmente son descripciones de la pregunta hipotética. Suponga que este es mi primer día en este entrenamiento. ¿Qué le gustaría? Las descripciones son sacadas de lo que realmente les gusta a los participantes.

Las preguntas maliciosas son particularmente buenas cuando el tema es polémico y usted quiere opiniones del contestante y sentimientos. Este tipo de pregunta también evita avergonzar al contestante o crear antagonismos entre ellos. La redacción empieza. "Algunas personas dirían," qué despersonaliza el problema. La contestación, sin embargo, casi siempre es la opinión personal del contestante sobre la materia. Por ejemplo de JTPA, la pregunta, Algunas personas dirían que los que pierden su trabajo hicieron algo para provocarlo. ¿Qué diría a ellos? Normalmente reveló cómo los contestantes vinieron a ser desempleados y así involucraron el programa de entrenamiento.

Las preguntas de la posición ideal sacan información y opinión; éstos pueden usarse virtualmente con cualquier fenómeno bajo estudio. Ellos son buenos en la evaluación de estudio porque ellos revelan lo positivo y lo negativo o limitaciones de un programa. Preguntando lo que haría al programa de entrenamiento JTPA ideal, reveló las cosas que gustan a los contestantes y no, así como cosas que podrían hacer para mejorar el programa.

Las preguntas interpretativas proporcionan un comprobante de lo que usted piensa que está entendiendo, así como mantiene una oportunidad de ser revelada todavía más información, opiniones, y sentimientos. En el ejemplo de JTPA, la pregunta interpretativa, usted diría que El volver a la escuela como un adulto es diferente de lo que usted esperó? Le permitió al investigador confirmar la interpretación provisional de lo que se había dicho en la entrevista.

Deben evitarse algunos tipos de preguntas en una entrevista. Primero, evite las preguntas múltiples - una pregunta doble o una serie de preguntas que no permiten al contestante responder una por una. Un ejemplo de una pregunta doble es, Cómo usted se siente sobre los instructores y las clases en el JTPA que entrena el programa? Una serie de preguntas podría ser, Qué es el regreso a la escuela como adulto? ¿Cómo responden los instructores a usted? ¿Qué tipo de asignaciones tiene? En ambos casos el contestante probablemente le pida repetir la pregunta, la clarificación, o da una contestación que cubre sólo una parte de la pregunta - y esa contestación puede ser ininterpretable. Por ejemplo, si un entrevistado respondiera a la pregunta. ¿Cómo se siente a cerca de los instructores y las clases? "Ellos son OK - algunos que me gustan, algunos yo no hago", usted no sabría si se refería a los instructores o a las clases (en cualquier parte de la respuesta).

También deben evitarse las preguntas principales. Las preguntas cargadas revelan un prejuicio o una asunción que el investigador está haciendo que no puede sostenerse el participante. Preparan al contestante para aceptar el punto de vista de los investigadores. La pregunta, Qué problemas emocionales usted ha tenido al perder su trabajo? Refleja que cualquiera que pierda su trabajo tendrá problemas emocionales.

Finalmente, todos los investigadores advierten estar en contra de preguntas con contestación si o no, esto da casi ninguna información. Para el renuente, o el contestante menos verbal, ellos ofrecen una manera fácil; pero ellos también pueden cerrar o por lo menos disminuir el flujo de información. En el ejemplo de JTPA, las preguntas expresadas en la manera sí-o-no, en busca de su centro de información, no pueden rendir nada, preguntando así, Le gusta el programa? Puede contestarse sí o no; Cambiando, Qué le gusta del programa? Hace más necesario una contestación. Se aplica igual en la pregunta, El volver a la escuela ha sido difícil? Preguntando, Cómo usted ha encontrado la experiencia de devolver a la escuela? Dirige a una contestación más llena.

Las Pruebas

Las pruebas también son preguntas o comentarios que siguen a algo preguntado. Es casi imposible de especificar éstos por adelantado porque ellos son dependientes cómo las respuestas participantes. Siendo el instrumento primario de colección de los datos tiene sus ventajas, sobre todo si usted es muy sensible. Usted hace los ajustes a su entrevistado como usted vea. Usted siente que el contestante es significativo o que hay más para aprender. Sondeando pueden encontrar la forma de pedir más detalles, para la clarificación, de los ejemplos. Glesne y Peshkin (1992) "Las pruebas pueden tomar numerosas formas; van del silencio, a los sonidos, a una sola palabra, para completar las frases" (p.85). El Silencio, "usado juiciosamente... huh uh, algunas veces combinadas con una cabeza cabeceando. "sí, sí" es una alternativa buena; La variedad es útil" (pág. 86, acentúe en el original). Como con todas las preguntas, no sólo pruebas, el entrevistador debe evitar presionar demasiado duro y rápido. Después de todo, el participante está entrevistándose, no interrogándose.

La mejor manera de aumentar nuestra habilidad para sondear es practicar. Más entrevista, sobre todo en el mismo tema, más relajado usted se vuelve y bueno para seguir líneas potencialmente fructíferas de preguntas. Otra estrategia buena es escrutar literalmente la transcripción de sus entrevistas. Busque lugares a dónde pueda conseguir buenos datos. La

diferencia probablemente será el haber aumentado al máximo la oportunidad de ganar más información a través del sondeo manso.

La Entrevista Guía

La entrevista guía, o fija como a veces se llama, es nada más una lista de preguntas que usted piensa preguntar en una entrevista. Dependiendo de cómo se estructuró así será la entrevista, la guía puede contener docenas de preguntas muy específicas listadas en un orden particular (favorablemente estructurada) o unas áreas tópicas apuntando a ningún orden particular (no estructuradas) o algo entre eso. Como yo lo noté antes, la mayoría de las entrevistas en la investigación cualitativa son semi-estructuradas; así la entrevista guía probablemente, contenga varias preguntas específicas que usted quiere preguntar a todos, preguntas más abiertas que podrían seguirse con las pruebas, y quizás una lista de algunas áreas, temas, y problemas sobre los que usted quiere saber más pero no tiene bastante información sobre la salida de su estudio y formar las preguntas específicas.

Un Investigador nuevo para coleccionar a través de las entrevistas se sentirá más seguro con un formato de entrevista estructurado dónde la mayoría, si no todas, las preguntas están escritas en la entrevista guía. Trabajando en un horario la entrevista le permite al nuevo investigador ganar la experiencia y la confianza necesaria para dirigir el interrogatorio más abierto. La mayoría de los investigadores encuentran que ellos son muy dependientes de la entrevista guía para las primeras entrevistas pero que ellos pueden desengancharse pronto de la constante referencia de las preguntas y pueden ir con áreas de flujo naturales o temas.

Los Nuevos investigadores se preocupan a menudo por el orden de preguntas en una entrevista. Ninguna regla determina lo que debe ir primero y lo que debe venir después. Depende mucho de los objetivos del estudio, el tiempo para la entrevista, la persona a entrevistarse, y lo sensible de algunas preguntas. Las preguntas tipo sociodemográficas pueden ser preguntadas para conseguir una entrevista. Por entonces el contestante ha cambiado en la entrevista y es más probable verlo a través sus respuestas.

Generalmente es una buena idea preguntar con neutralidad, la información descriptiva al principio de una entrevista. El Contestante puede proporcionar la información descriptiva básica sobre el fenómeno de interés, sea un programa, actividad, o experiencia, o para escribir crónicas de su historia con el fenómeno de interés. Esta información pone la fundación para preguntas que acceden las percepciones del entrevistador, las opciones, los valores, las emociones, y así sucesivamente. Claro no siempre es posible separar la verdadera información de las contestaciones más subjetivas. Y de nuevo, la manera mejor de decidir el orden de las preguntas de trabajo es probarlas en una entrevista modelo.

En resumen, entonces, las preguntas que en medio de la entrevista, y para coleccionar datos significantes, un investigador debe hacer buenas preguntas. El entrevistador puede hacer uso de preguntas hipotéticas, preguntas defensivas, de posición ideal y las preguntas interpretativas. Las preguntas múltiples, preguntas principales, y preguntas que pueden contestarse sí o no serán evitadas. El uso hábil de pruebas puede rendir información adicional sobre un tema.

Empezando la Entrevista

La colección de datos a través de las entrevistas involucra, en primer lugar, determinar a quien entrevistar. Eso depende de lo que el investigador quiera saber y de la perspectiva de la información se desea. El contestante es seleccionando en base a lo que puede contribuir a los investigadores que entienden del fenómeno bajo medios de estudio que comprometen las pruebas teóricas (discutido en el capítulo tres). En un estudio cualitativo de un programa de escuela comunitaria, por ejemplo, un cuadro holístico del programa involucraría las experiencias y percepciones de las personas que tienen diferentes asociaciones con el programa - administradores, maestros, estudiantes, residentes de la comunidad.

¿Cómo pueden identificarse tales personas? Una manera es la observación inicial del programa, actividad, o fenómeno bajo estudio. La observación involucra a menudo las discusiones informales con los participantes para descubrir aquellos que deben ser entrevistados a fondo. Un segundo medio para localizar los contactos es empezar con una

persona importante que es considerada conocedor por otros y entonces se le pide sus contactos personales a esa persona. Pueden encontrarse informadores iniciales a través de los contactos personales, comunidad y organizaciones privadas, los anuncios en periódicos o lugares públicos, al azar de puerta en puerta o contactos persona a persona.

Taylor y Bogdan (1984) lista cinco problemas que deben dirigirse a cada entrevista.

1. Los motivos e intenciones y la pregunta propuesta.
2. La protección del contestante con el uso de seudónimos.
3. Decidir la finalidad del estudio.
4. El pago (si lo hay)
5. Las lógicas con respecto a tiempo, lugar, y número de entrevistas fijadas. (pág.

87-88)

Además de ser cuidadoso para formular preguntas en idioma claro al contestante, el entrevistador debe ser consciente de la autenticidad y posición del contestante siendo un punto crucial para el éxito de la entrevista. Desde que el contestante es seleccionado por el investigador, puede asumirse que el participante tiene algo en que contribuir, ha tenido y ha experimentado valor sobre lo que dice, y tiene una opinión de interés al investigador. Esta posición irá poniendo cómodo al contestante con eso que él o que ella tiene que ofrecer.

Un entrevistador también debe asumir la neutralidad con respecto al conocimiento del contestante; es decir, sin tenerlo en cuenta cómo antitético, las creencias de los entrevistadores o valores que los contestantes posicionan, es crucial para el éxito de la entrevista y evitar la argumentación, para permitir los puntos de vista personales. Patton (1990) distingue entre la neutralidad y relación. "al mismo tiempo que yo soy neutro con respecto al volumen de lo que está diciéndose, yo cuido a esa persona que está deseosa de compartir conmigo lo que ellos están diciendo. La relación es una posición vis-a-vis. La neutralidad es una posición vis-a-vis en el volumen de lo que esa persona dice" (pág. 317).

Taylor y Bogdan también sugieren varias maneras de aumentar al máximo el tiempo que gastaron consiguiendo que un informador compartiera la información. Por ejemplo, una entrevista del lento arranque puede seguir preguntando al contestante por la información descriptiva básica los egos, el evento, o el fenómeno bajo estudio. Entrevistas apuntadas a construir los estudios de vida pueden ser aumentadas por las narrativas, escritos, los documentos personales, y la actividad diaria anotada, dependiendo de los entrevistadores que saben bastante sobre el tema haciendo las preguntas de manera fácil en el idioma entendido por el informador.

Interacción del Contestante y Entrevistador

La interacción entre entrevistador y contestante puede parecerse a la perspectiva de la propia interacción. Los entrevistadores experimentados pueden hacer mucho para efectuar la interacción positiva. Siendo respetuosos, imparciales y no amenazantes desde un principio. Obviamente, volviéndose a la práctica de las tomas experimentadas; la práctica combinada con la regeneración en la actuación es la mejor manera de desarrollar las habilidades necesitadas. Críticas, vídeo tapes, y observaciones de los entrevistadores experimentados durante su trabajo son las maneras en que los investigadores principiantes pueden mejorar su actuación.

¿Qué hace un buen contestante? Antropólogos y sociólogos hablan de un buen contestante como un "informador" - que entiende la cultura pero también puede reflejar y articular para el investigador lo que está pasando. Los informadores importantes son capaces a alguna magnitud, adoptar la posición del investigador, volviéndose una valiosa guía así en el territorio familiar. Pero no todos los buenos contestantes pueden ser considerados informadores importantes en el sentido que los antropólogos utilizan el término. Los buenos contestantes son aquellos que pueden expresar pensamientos, sentimientos, opiniones – esto ofrece una perspectiva - del tema estudiado. Los participantes normalmente disfrutan compartiendo su especialización con un oyente interesado y simpático. Para algunos, es también una oportunidad de clarificar sus propios pensamientos y experiencias.

Dexter (1970) dice hay tres variables en cada situación de la entrevista que determina la naturaleza de la interacción: " (1) la personalidad y habilidad del entrevistador, (2) las actitudes y orientación del entrevistador, y (3) la definición de ambos (y a menudo por otros

significantes) en la situación" (p.24) Estos factores que también determinan el tipo de información obtenida de una entrevista.

Así la interacción entrevistador-contestante es un fenómeno complejo. Ambas traen prejuicios, predisposiciones, actitudes, y características físicas que coloran la interacción y los datos extraídos. Un entrevistador experimentado considera a estos factores para evaluar los datos ya obtenidos. Tomar una posición imparcial, sensible, y respetuosa con respecto al contestante es el punto para principiar el proceso.

Grabando y Evaluando los Datos de la Entrevista

De las tres maneras básicas de grabar los datos de la entrevista, el más común por lejano es grabar el registro la entrevista en cassette. Esta práctica asegura que todo lo que dijo se conserva para el análisis. El entrevistador puede escuchar todas las maneras para mejorar su técnica de interrogatorio. El equipo trabajando mal y la inquietud del contestante con grabarse es inconveniente. La mayoría de los investigadores encuentran, sin embargo, que después de que algunos contestantes inicien con cautela la entrevista tienden a olvidarse que los están grabando. De vez en cuando las entrevistas son vídeograbadas. Esta práctica permite grabar la conducta no verbal, pero también es más embarazosa e intrusiva que la grabación en la cinta.

Una segunda manera de grabar los datos de la entrevista es tomar los apuntes durante la entrevista. Subsecuentemente no todo lo que dijo puede grabarse, y subsecuentemente al final del estudio un investigador no está seguro de que lo que apunto es importante, este método sólo se recomienda cuando la grabación mecánica no es factible. A algunos investigadores les gusta tomar los apuntes escritos además de grabar la sesión. El entrevistador puede querer grabar su o sus reacciones a algo que el informador dice, para señalar al informador de la importancia de lo que está diciéndose, o para poner la entrevista.

La tercera - y deseable - manera de grabar los datos de la entrevista es apuntar tanto como pueda recordarse poco después la entrevista. Los problemas con este método son obvios, pero, la escritura o grabación durante una entrevista podría ser parecer inoportuno (al entrevistar a los pacientes enfermos terminales, por ejemplo)

En todo caso, investigadores deben escribir sus reflexiones inmediatamente después de la entrevista. Estas reflexiones podrían contener visiones sugeridas por la entrevista, notas descriptivas en la conducta, verbal y no verbal, del informador pensado en el investigador, y así sucesivamente. Las notas de la post-entrevista le permiten al investigador supervisar el proceso de colección de datos y empezar a analizar la propia información.

Con suerte, la transcripción textual de las entrevistas grabadas provee el mejor banco de datos para el análisis. Se prevé, sin embargo, que incluso con buenas habilidades de teclado, transcribir las entrevistas es tedioso y consume mucho tiempo. Usted puede contratar a alguien para transcribir las cintas. Esto puede ser caro, y hay comercios haciéndolo. Usted no consigue la íntima familiaridad con sus datos solo transcribiendo su propio trabajo. También, es probable que un transcriptor tenga poca familiaridad con la terminología y, no habiendo dirigido la entrevista, no podrá rellenar los lugares donde la cinta es de poca calidad. Si alguien más ha transcrito su cinta, es una buena idea leer a través de la entrevista mientras estas escuchándolo en orden para corregir los errores y rellenar los espacios en blanco. Sin embargo, contratando a alguien para transcribir le permite pasarse tiempo en analizar sus datos en lugar de transcribir.

Además de los datos de la entrevista magnetofónica para el análisis, es importante evaluar, como usted pueda, la calidad de los datos que obtuvo. Varios factores pueden influir en las contestaciones de los informadores, factores que pueden ser difíciles para el investigador discernir. La salud de los informadores, humor en el momento de entrevista, y así sucesivamente puede afectar la calidad de datos obtenidos. Además, toda la información obtenida de un informador se ha seleccionado, conscientemente, de todo lo que él o ella saben. Lo que usted obtiene de una entrevista simplemente es la percepción de los informadores.

Mientras esta perspectiva personal, es claro, lo que se busca en la investigación cualitativa, la información se puede haber torcido o se puede haber exagerado. Tal distorsión puede ser descubierta verificando la plausibilidad de la cuenta y la fiabilidad del informador (Whyte, 1982). "la mejor manera de descubrir y corregir la distorsión," según Whyte, "es comparando la cuenta de un informador con las cuentas dadas por otros informadores" (pág. 116, énfasis en el original). El investigador también podría confirmar lo que los informadores consideran, verificando el material documental u observando la situación directamente (vea capítulo 9 para una discusión de validez y fiabilidad).

El resumen.

En la investigación cualitativa, entrevistar es a menudo la mayor fuente de datos cualitativos necesarios para el entendimiento del fenómeno en estudio. Más común es la entrevista del semi-estructurada que se guía por preguntas fijas y problemas ser explorado, pero la redacción exacta ni el orden de preguntas se tampoco.

Hacer buenas preguntas es importante para conseguir datos significantes. Hipotéticas, preguntas maliciosas, de posición ideal, y pueden usarse las preguntas interpretativas para sacar datos buenos, mientras las preguntas múltiples y principales, así como preguntas que rinden respuestas sí-o-no, debe evitarse. Las siguientes cuestiones o sondeos son una parte importante del proceso. La entrevista guía contiene cuestiones que el investigador piensa preguntar.

Considerando cómo es la entrevista y considerando algunas de las complejidades en la interacción entre los datos de vista de entrevistador. Este capítulo se dirigió a esos problemas, junto con algunas de las mecánicas de grabar los datos de la entrevista.

CAPÍTULO CINCO SER UN OBSERVADOR CUIDADOSOS

Las entrevistas son fuente primaria de datos en la investigación cualitativa; así también las observaciones. Pueden distinguirse las observaciones de las entrevistas de dos maneras. Primero, las observaciones tienen lugar en el campo natural que se pone en lugar de una situación designada con el propósito de entrevistar; segundo, los datos observacionales representan un encuentro de primera mano con el fenómeno de interés en lugar de una cuenta de segunda mano que se obtiene en la entrevista. En el mundo real de la colección de datos, sin embargo, entrevistas informales y conversaciones se entretienen con la observación. Las condiciones del trabajo de campo y el estudio de campo normalmente connotan ambas actividades (la observación y entrevistas) y, a un grado menor, el análisis documental. El enfoque primario de este capítulo está en la actividad de observación. El uso de la observación como una herramienta de investigación, el problema de qué observar, la relación entre el observador y lo observado, y los medios para las observaciones magnetofónicas.

La observación en la Investigación

La vida nos da observadores naturales de nuestro mundo cotidiano y nuestra conducta en él. Lo que nosotros aprendemos nos ayuda a darnos cuenta de nuestro mundo y nuestras acciones futuras. La mayoría de esta observación es rutinaria, principalmente inconsciente y no sistemática. Es la parte de vivir, la parte de nuestra interacción con el mundo común. Pero solo conversando de casualidad con alguien diferente al entrevistado, también hace que esta observación rutinaria difiera de la observación de la investigación. La observación es una herramienta de la investigación cuando él" (1) sirve a un propósito de la investigación formulado, (2) se planea deliberadamente, (3) se graba sistemáticamente, y (4) se sujeta a los documentos y controles de validez y fiabilidad" (Kidder, 1981b, pág. 264).

Así como usted puede aprender a ser un entrevistador experimentado, usted también puede aprender a ser un cuidadoso, observador sistemático. El entrenamiento para ser un observador experimentado incluye "aprender a escribir descriptivamente; practicar el grabado disciplinado de notas de campo; saber separar los detalles... y usando los métodos rigurosos para validar las observaciones" (Patton, 1990, pág. 201). Usted puede practicar observando en cualquier número de maneras - siendo un observador completo en un lugar público, siendo un observador participante en su trabajo o lugares sociales, o mirando películas o videos.

Usted también puede orientarse como aprendiz de un investigador de campo experimentado, mientras compara su o sus observaciones con las suyas. Usted también podría leer otras cuentas de gentes de experiencia.

Un investigador podría querer recoger datos a través de la observación por muchas razones. Como un extraño un observador notará cosas que se han vuelto rutinarias a los participantes, cosas que pueden llevar a entender el contexto. Las observaciones pueden conducir a un triangulo emergente de resultados; es decir, ellos se usan junto con entrevistas y documentos de análisis para probar los resultados (vea capítulo nueve). El observador participante ve las cosas de primera mano y usa su propio conocimiento y especialización en las interpretaciones de lo que se observa en lugar de contando en las cuentas una vez quitadas de las entrevistas. La observación lo hace posible grabar la conducta como él está pasando.

Otra razón para dirigir las observaciones es proporcionar un poco de conocimiento del contexto o proporcionar las casualidades específicas, las conductas, así sucesivamente que puedan usarse como puntos de referencia para las entrevistas subsecuentes. Ésta es una estrategia particularmente útil para entender los fenómenos mal definidos. Por ejemplo, en un estudio de terapeutas respiratorios con el pensamiento crítico, Mishie (1995) observó a terapeutas cuando ellos trabajaron en la clínica, y brevemente después los entrevistó. Ella pudo así preguntarles lo que estaban pensando con respecto a las conductas específicas que ella había dado testimonio en el lugar.

Finalmente, las personas no pueden sentir, hablar o pueden no querer discutir todos los temas. Estudiando una unidad educativa pequeña, por ejemplo, los investigadores podrían observar disensión y disputa entre ciertos miembros del personal que una entrevista no revelaría. La observación es observada de primera mano, cuando se desea una perspectiva fresca, o cuando los participantes no pueden o desean discutir el tema bajo estudio.

Para que Observar

Lo observado es determinado por varios factores. Lo más importante es que los investigadores proponen dirigir el estudio en primer lugar. En otros términos, el marco conceptual, el problema, o las preguntas de interés determinan lo que será observado. Cuando yo noté en el capítulo 2, una investigación de orientación disciplinaria determina a menudo, cómo un problema se define. Y el educador podría observar una escuela debido al interés en, cómo los estudiantes aprenden, considerando que un sociólogo podría visitar la misma escuela debido al interés en las instituciones sociales. Las consideraciones prácticas también tocan una parte determinada a observar. Cierta conducta es difícil observar; un investigador debe tener tiempo, dinero, y energía para consagrarse a la observación y debe permitirse ser observado por aquellos en la situación de interés.

LeCompte y Preissle (1993) escribe que, qué observar depende del tema, el marco conceptual, "los datos que empiezan a surgir de el observador participante actúan reciprocamente en el flujo diario de eventos y actividades, y las reacciones intuitivas y desviaciones que los observadores participantes experimentan cuando todos estos factores vienen juntos" (p.200).

Que observar es en parte una función de cómo estructurar una entrevista, hay también un rango de estructura en la observación. El investigador puede decidir concentrarse en observar ciertos eventos, conductas, o personas. Una hoja de recopilación podría usarse para grabar casos de conducta especificada. La observación menos estructurada puede compararse a una cámara de la televisión que examina el área. Dónde empieza a aparecer depende de las preguntas de la investigación, pero dónde se enfoca o detiene la acción no pueden determinarse antes. El enfoque debe permitir surgir y de hecho puede cambiar el curso del estudio.

No obstante, nadie puede observar todo y el investigador debe empezar en alguna parte. Varios escritores (Goetz y LeCompte, 1984,; Borg y Mortifica, 1989; Bogdan y Biklen, 1992,; Patton, 1990,; Taylor y Bogdan, 1984) presentan listas de cosas para observar, por lo menos para empezar. Aquí esta una lista de control de elementos que probablemente están presentes en cualquier sitio:

1. La escena física: ¿Cuál es el ambiente físico que le gusta? ¿Cuál es el contexto? ¿Para qué tipos de conducta se diseña la escena? ¿Cómo se asigna el espacio? ¿Qué objeto, recursos, tecnologías están en la escena? La oficina del director, el autobús escolar, la cafetería, y el aula varían en los atributos físicos así como en la conducta anticipada.
2. Los participantes: describa quién está en la escena, cuántas personas, y sus papeles. ¿Qué reúne a estas personas? ¿Quién se permite aquí? ¿Quién no es quien se esperaría ser? ¿Cuáles son las características pertinentes de los participantes?
3. La actividad Observers of any ilk do no more es e interacciones: ¿Qué está pasando? ¿Hay una sucesión definible de actividades? ¿Cómo las personas actúan recíprocamente con la actividad y entre sí? ¿Cómo las personas y actividades están "conectadas o interrelacionadas al punto de vista o la perspectiva de los investigadores" (Goetz y leCompte, 1984, pág. 113)? ¿Qué normas o reglas estructuran las actividades e interacciones? ¿Cuándo empezó la actividad? ¿Cuánto tiempo dura? ¿Es una actividad típica, o rara?
4. La conversación. ¿Cuál es el volumen de conversaciones en esta escena? ¿Quién habla a quien? ¿Quién escucha? Cite directamente, paráfrasis y resume las conversaciones. Si posible, use un grabador de cinta después de tomar nota. Los silencios de la nota y conducta del no verbal agregan el significado al intercambio.
5. Los factores sutiles: Menos obvios, importantes a la observación son:
 - Actividades informales no planeadas.
 - Los significados simbólicos y connotativos de palabras
 - La comunicación No verbal como el adornado y el espacio físico
 - Las medidas discretas como huellas físicas
 - "lo que no pasa" - sobre todo si debe de haber pasado (Patton, 1990, pág. 235, énfasis en el original).
6. Su propia conducta: Usted es parte de la escena como los participantes. ¿Cómo es su papel, si como observador o participante íntimo, usted está observando y afectando la escena? ¿Qué dice y hace? ¿Además, qué pensamientos usted está teniendo sobre lo que está pasando? Éstos "Comentarios del observador", son una parte importante de las notas de campo.

Cada experiencia de observación tiene su propio ritmo y flujo. La duración de una observación o la cantidad total de tiempo gastada en la colección de datos colectivos esta en función del problema a investigarse. No hay cantidad ideal de tiempo para gastar observando, ni existe un modelo de observación. Para algunas situaciones, la observación por un periodo extendido de tiempo puede ser muy apropiado; para otros, las observaciones periódicas cortas hacen mas sentido el propósito del estudio y las necesidades prácticas.

El proceso de colección de datos a través de las observaciones puede irrumpirse en tres fases: la entrada, colección de los datos, y salida. La entrada empieza con ganar la confianza y permiso de aquellos que pueden aprobar la actividad. Este paso es más fácilmente cumplido a través de un contacto mutuo que puede recomendar al investigador, los "guardabarreras". Incluso con un abogado que trabaja en su nombre, puede ser difícil de ganar la entrada a ciertos sitios. En mi experiencia, negocio e industria, algunas agencias gubernamentales, y algunos grupos debido a la sensibilidad o exclusividad de su misión (como los grupos de autoayuda, los grupos raciales y étnicos, y tan adelante) es difícil de ganar la entrada. Bogan y Biklen (1992) la mayoría de los grupos querrá las respuestas a lo siguiente:

- ¿Qué va hacer realmente?
- ¿Usted es disociador?
- ¿Qué va hacer con sus resultados?
- ¿Por qué nosotros?

- ¿Qué sacaremos de esto nosotros? (pág. 84 - 58)

Preparándose para contestar estas preguntas tan cándidamente como sea posible, siendo persistente, y pudiendo ajustarse a las modificaciones en su demanda original, aumentarán sus oportunidades de ganar la entrada. Una vez que se ha ganado la entrada, Taylor y Bogdan (1984) tienen algunos comentarios durante los pocos días en el campo:

- El Observador debe ser relativamente pasivo y discreto, ponga a las personas a gusto, aprenda cómo actuar y vestir en la escena.
- La colección de datos es secundario a familiarizarse con el sitio.
- Mantener las primeras observaciones bastante cortas para evitar agobiarse con la novedad de la situación.
- Ser honrado pero no demasiado técnico o detallado explicando lo que usted está haciendo.

Ellos también sugieren que el investigador establezca la relación encajando en las rutinas de los participantes, mientras encuentran algo en común con ellos, ayudando en ocasiones, siendo amistoso, y mostrando el interés en la actividad.

Una vez que usted (el investigador) se familiarice con la escena y empieza a ver lo que se observa allí, la colección de los datos puede empezar. Hay poco glamour y mucho trabajo duro en esta fase de la investigación. Toma gran concentración para el intento de observar, recuerda tanto como sea posible, y entonces graba un tanto a detalle como sea posible lo que se ha observado. Dirigiendo una observación incluso una pequeña, puede ser agotador, especialmente al principio de un estudio. Todo es nuevo; usted no sabe lo que será importante, usted intenta observar todo; usted ve extrañas las cosas mientras toma los apuntes, y así sucesivamente. Es más probable que sean frecuentes, las observaciones cortas al principio. El todo se siente más familiar, usted está más cómodo en el sitio, más largamente usted podrá observar.

El tiempo global gastado en el sitio, el número de visitas, y el número de observaciones que hizo por visita no pueden determinarse antes. Con suerte, el vaciamiento de recursos coincide con la saturación de información. Terminando la entrada. Puede significar "romper las ataduras e incluso ofender a veces a los que han estudiado, dejándoles mientras, sintiéndose traicionados y usados" (Taylor y Bogdan, 1984, pág. 67). Taylor y Bogdan recomiendan aliviarlo, es decir, "Gradualmente menos frecuentes de visitas y permitir a las personas saber que la investigación está acabándose" (pág. 68).

La Relación entre el Observador y Observado

El investigador puede asumir una de varias posiciones mientras se colecta la información a observar; las posiciones van de ser un participante totalmente inmiscuido en la investigación a miembro del grupo observador - un espectador. Gold (1958) La clásica topología ofrece un espectro de cuatro posibles posiciones:

1. El Participante completo: El investigador es un miembro del grupo de estudio y oculta su papel de observador del grupo para no romper la actividad natural del grupo. La información interior posible usada en este método debe pesarse contra las posibles desventajas - pérdida de perspectiva en el grupo, etiquetándose como espía o traidor cuando las investigaciones se revelan, y las ética cuestionable de engañar a los otros participantes.

2. El participante como observador: Las actividades del observador, participa en el papel de subordinado de los investigadores. El comercio está entre la profundidad de la información revelada al buscador y el nivel de confidencialidad prometidos al grupo para obtener esta información. Adler y Alder (1994, pág. 380) llaman esto un "papel de miembros activos" en que investigadores son "envueltos en las actividades centrales, responsabilidades arrogantes que adelantan el grupo, pero sin comprometerse totalmente a los valores de los miembros y metas."

3. El observador como participante: las actividades de observador investigador es conocer al grupo; la participación en el grupo es definitivamente secundaria al papel traedor de información. Usando este método, el investigador puede tener acceso a muchas personas y una amplia gama de información, pero el nivel de información revelada se controla por los

miembros del grupo investigador. Adler y Adler (1994, pág. 380) diferencian el "papel de miembros periféricos" del papel de miembros activos descrito. Aquí investigadores "observaron y actuaron recíproca y estrechamente con los miembros para establecer e identificar a las personas enteradas sin participar en esas actividades que constituyen el centro del grupo."

4. El observador completo: el investigador oculto del grupo (por ejemplo, detrás de uno - el espejo de la manera) o en una escena completamente pública como aeropuerto o biblioteca.

Como los investigadores ganan familiaridad con el ser del fenómeno estudiado, la mezcla de la participación y observación es probable para el cambio. El investigador podría empezar como un espectador y gradualmente podría involucrarse en las actividades del observador. En otras situaciones un investigador podría decidir meterse en un grupo para ver lo que realmente le gusta para ser un participante y entonces gradualmente se retira, mientras asume el papel de observador interesado en el futuro.

La observación participante es una actividad esquizofrénica en que el investigador normalmente participa pero no a la magnitud de ponerse totalmente absorto en la actividad. Mientras participando, el investigador intenta quedarse suficientemente inmiscuido para observar y analizar. Es una posición marginal y personalmente difícil de sostener. Gans (1982) captura el dolor siendo un investigador participante "La tentación a involucrarse estaba presente. Yo tenía que luchar con el impulso para verter las cadenas emocionales que ligan al investigador, reaccionar espontáneamente a la situación, relacionar a las personas como una persona y derivar el placer en lugar de los datos de la situación.

Otras preocupaciones son hasta que punto el investigador observador afecta a lo que está observándose. En los modelos tradicionales de investigación el ideal es ser objetivo y aislado en lo posible para no "contaminar" el estudio. Sin embargo, la investigación cualitativa donde el investigador es el instrumento primario de colección de los datos, la subjetividad e interacción son supuestas. La interdependencia entre el observador y los observados pueden traer cambios en ambas conductas de los espectáculos. La pregunta, entonces, no es si el proceso de observar afecta lo que se observa, pero cómo el investigador puede identificar esos efectos y puede considerarlos interpretando los datos. Al menos, los participantes que conocen que ellos están observando tenderán a comportarse de manera socialmente aceptable y presentarse de una manera favorable. Más allá, los participantes regularán su conducta en la reacción e incluso las formas sutiles de regeneración del observador - como cuando se toman apuntes o formas de conducta que se asiste en un modo particular. Finalmente, la presencia del observador en la escena puede afectar el clima de la escena, mientras efectuando a menudo una atmósfera más formal que normalmente es el caso.

Las Observaciones Magnetofónicas

Lo que está escrito o mecánicamente grabado de un periodo de observación se vuelve el total de datos de los resultados del estudio que surgen en el futuro. Esta cuenta del escrito de la observación constituye las notas del campo que son análogo a la transcripción de la entrevista. En ambas formas de colección de datos, el más completo es la grabación, es más fácil de analizar los datos. ¿Cuánto puede grabarse durante una observación? La respuesta depende del papel de los investigadores y hasta que punto él o ella son un participante en la actividad. La grabación pueden ir así de continuo (sobre todo para un observador total), preferible a tomar apuntes vagos, a no grabar nada en absoluto durante una observación. Aunque pueden usarse dispositivos mecánicos como vídeos, películas, o grabadores de cinta a menudo las observaciones, el costo e oportunidad de estos métodos hacen que se evite su uso. Muy probablemente es que un investigador apuntará las notas durante una observación y esperará hasta grabar lo que se ha observado en detalle. A diferencia un entrevistador normalmente puede recurrir a una cinta que graba la sesión, un observador participante tiene que confiar en la memoria para recontar la sesión.

Aun cuando el investigador ha podido tomar apuntes durante una observación, es indispensable que las notas llenas se escriban, se tecleen, o se dicten poco después de las observaciones como sea posible. Toma gran disciplina para sentarse y describir algo que sólo se observó. La propia observación es sólo un medio de trabajo. "Para la escritura real de notas puede tomar mucho más tiempo, entonces puede hacer la observación! De hecho,

una regla razonable de dedo pulgar aquí es esperar y planear gastar tanto tiempo escribiendo la nota como uno gastó de tiempo observando... Toda la diversión de realmente estar fuera y sobre, o alrededor de en alguna escena también debe reunirse por el rigor enclaustrado comprometiendo para empapelar lo que ha tenido lugar" (Lofland, 1971, el pp. 103-104).

Cada investigador inventa las técnicas para recordar y grabar las especificaciones de una observación. Puede ser una parte intimidada de la investigación cualitativa, sin embargo, y yo aconsejo al principio periodos cortos de observación; después la práctica y los datos magnetofónicos. Taylor y Borgdan (1984) ofrecen algunas sugerencias para revocar los datos. Llamara más tarde a ayudar en él a investigadores de la observación.

- Poner la atención
- El cambio de un "ángulo ancho" a un "ángulo estrecho" de la lente – que es, enfocando "en una persona específica, interacción, o actividad, mientras se bloquea mentalmente todos los otros" (pág. 54)
- Ver las palabras clave en comentarios de las gentes estarán de pie después.
- Concentrarse en los primeros y últimos comentarios en cada conversación.
- Hacer un play back mental de comentarios y escenas durante los descansos en la conversación u observación.

Una vez que la observación se completa, ellos hacen pensar en la siguiente escena después de observar tanto como pueda recordarse; el registro de la nota debe ser lo más pronto posible después de observar; en caso de un retraso de tiempo entre observar y grabar, resume o perfile la observación; dibuje un diagrama de la escena y movimientos del rastro a través de él; y los pedazos incorporados de los datos recordados más tarde en las notas de campo originales (Tylor y Bogdan, 1984). Bogdan (1972) también aconseja hablar en contra con cualquiera sobre la observación antes de que se hayan grabado las notas. Finalmente, hace pensar en estar más interesado en recordar la sustancia de una conversación que con producir una "entera reproducción literal". (pág. 42)

Notas del campo basadas en la observación necesitan estar en un formato que le permita al investigador encontrar la información deseada fácilmente. Los formatos varían, pero un juego de notas normalmente empieza con el tiempo, lugar, y propósito de la observación. También es útil listar a los participantes presentes o por lo menos cuántos y qué tipos de las personas están presentes - descritos de manera significativa en la investigación. Si el investigador está observando una reunión escolar acerca de una casualidad racial, por ejemplo, que ella o él podrían notar el número de personas presentes, si ellos son los padres, maestros, miembros de la tabla, o los residentes de la comunidad, y la composición racial del grupo. Un diagrama de las condiciones que podrían ser incluidas son los aspectos físicos. Otras indirectas para preparar las notas de campo son dejar un margen ancho en un lado de la página para las notas más tarde; el espacio doble entre los segmentos de actividad para la facilidad de leer y análisis de los datos; y usar comillas cuando alguien se cita directamente.

Un componente importante de notas del campo es el comentario del observador; los comentarios pueden incluir los sentimientos de los investigadores, reacciones, jorobas, interpretaciones iniciales, y las hipótesis activas, estos comentarios han terminado y anteriormente las verdaderas descripciones de qué está pasando; ellos son los comentarios adelante y pensamientos sobre la escena, las personas, y actividades. Planteando las preguntas sobre lo que se observa o especulando acerca de todos los medios, el investigador realmente está comprometiendo en algún análisis de los datos preliminares. La colección del acoplamiento y análisis de datos son esenciales en la investigación cualitativa.

El volumen de notas del campo normalmente incluye lo siguiente:

- Las descripciones verbales de los sitios, las personas, las actividades.
- Citas directas o por lo menos la sustancia de lo que las personas dijo.
- Los comentarios de los Observadores – poner en los márgenes o en la narrativa corriente e identificar subrayando, poniendo entre paréntesis, y las iniciales "OC."

Exhibición 5.1 Citas de notas del campo escritas después de que el investigador había observado una sesión de la clase. El investigador estaba particularmente interesado en la

instrucción y en la interacción entre maestro y estudiantes. El tema para esta sesión era el desarrollo y uso de transparencias. Nota el diagrama del esquema de la clase, incluyendo dónde es situado el observador ("yo" en el más bajo derecho); los comentarios de los observadores se entretajan a lo largo de la grabación. Éstos están en las cursivas y etiquetados "OC" para ponerlos fuera de las observaciones.

EXHIBA 5. 1. Muestra de Notas del Campo (las Citas).

Etnográficos mantienen a menudo algo llamado un periódico trabajo de campo - y registro introspectivo de experiencias de te en el campo. Incluye su o sus ideas, miedos, errores, confusión, y reacciones a la experiencia y puede incluir los pensamientos sobre la propia metodología de la investigación. Además de las notas del campo y el periódico trabajo de campo, los etnográficos escriben a menudo los memorándum conteniendo análisis e interpretación (Spradley, 1979). Los investigadores cualitativos más probablemente usan el formato integrado descrito antes, aunque algunos guardan una hoja separada de la experiencia. Ésta se vuelve una fuente de datos, y el investigador a veces lo usa al escribir sobre la metodología. En un estudio de una universidad menor que había recibido desarrollo federal, (Malcolm (Malcolm y Welch, 1981) su propio observador comenta para describir sus experiencias con la metodología. En su primer día en el sitio, él escribe, "angustiado," en la parte de atrás de una página de notas. "¡La carga de memoria es tremenda! Las personas y nombres, construyendo esquemas y función, diálogo y argumento. Yo había tenido miedo de la incapacidad para observar y escuchar, pero ese problema, por lo menos en este primer día, palidece ante la carga de memoria" (pág. 75) Después, en una reacción personal a la metodología, él escribe, "Estoy sorprendido por mis reacciones a la metodología a pesar de la preparación intensiva para el estudio. Una era mi convicción sobre la exactitud y validez de los resultados... Otras reacciones inesperadas se relacionaron a la tremenda carga de memoria y la constante exigencia de grabar los aspectos multicopistas de cada sesión de la observación, entrevista, y experiencia" (Malcolm y Welch, 1981. el pp. 67-68).

El Resumen

La observación es un comandante tripulado de datos colectivos en la investigación cualitativa. Yo ofrezco una cuenta de primera mano de la situación bajo estudio y, cuando combinó la entrevista y el análisis del documento, permite una interpretación holística del fenómeno investigándose. Es la técnica de opción cuando la conducta puede observarse de primera mano o cuando las personas no pueden o no discutirán el tema de la investigación.

La observación participante se llama a menudo trabajo de campo, e involucra la ida al sitio, programa, la institución, sitios - el campo - para observar el fenómeno bajo estudio. La conducta pública que el investigador quiere observar, debe ganarse primero la entrada de aquéllos con la autoridad. Mientras en el sitio, el investigador está absorto por qué observar, qué recordar, qué grabar. Este capítulo presenta algunas pautas para estas actividades, como qué observar, pero finalmente el éxito de la observación participante descansa en el talento y habilidad del investigador.

Hay varias posiciones que un investigador puede asumir al dirigir las observaciones, de ser un miembro del grupo y un participante completo - una persona enterada - a ser un observador completo desconocido a aquéllos observándose; cada posición tiene ventajas e inconvenientes. Sin tener en cuenta la posición, un observador no puede ayudar pero puede afectar la escena, y esta interacción puede llevar a una distorsión de la situación existente bajo las condiciones no investigadas. El aspecto esquizofrénico del participante y el observador es derivado de este método de colección de datos y no es fácilmente un problema repartido.

Finalmente, la observación es sólo la mitad del proceso. Deben grabarse las observaciones en tanto detalle como sea posible para formar el banco de datos para el análisis. En las notas de campo pueden entrar las formas, pero al menos incluyen descripciones, citas directas, y comentarios del observador.

CAPÍTULO SEIS

LOS DATOS DE LOS DOCUMENTOS

Entrevistar y observar son dos estrategias de colección de datos diseñados para recoger datos que específicamente se dirigen a la pregunta de la investigación. Normalmente se producen por otras razones que la investigación y por consiguiente la investigación no está sujeta a las mismas limitaciones. La presencia de documentos depende de los antojos de los humanos cuya cooperación es esencial para coleccionar los datos a través de las entrevistas y observaciones. Los documentos son de hecho, una fuente de datos fácilmente accesible al investigador imaginativo y listo. Este capítulo examina la naturaleza de documentos, los varios tipos de documentos, su uso en la investigación cualitativa, y sus limitaciones y fuerzas. La última sección del capítulo presenta una mirada a un relativamente nuevo tipo de documentos y datos obtenidos en línea.

La Naturaleza de Documentos

Se usan varios términos para referirse a las fuentes de datos en un estudio, entrevista u observaciones. Yo he escogido el término documento como el término para referirse a una amplia gama escrita, el material visual y físico pertinente para el estudio a mano. Este término incluye los materiales "en el amplio sentido de cualquier comunicación" –por ejemplo novelas, periódicos, las canciones de amor, los diarios, las entrevistas psiquiátricas, y el gusto (Holsti, 1969, pág. 1). Documentos es el término utilizado en este capítulo, también incluye esto que LeCompte y Preissle (1993) define como artefactos - "los materiales simbólicos como escritos y signos; materiales no simbólicos como las herramientas y muebles" (pág. 216). Otros usan el término "disponible" para materiales o datos. Esto significa algo de existencia prior en la investigación. "El investigador puede hacer uso de cartas o transcripciones de la televisión, documentos históricos o cuentas periodísticas, artefactos tribales u obras de arte. Él puede analizar los archivos de corporaciones, cortes policíacos. Él puede reexaminar... los estudios ya completados de otros estudiosos. Como todos éstos y otros diversos materiales son acumulados, esto puede ser bueno y el número creciente de investigadores encontrarán que ya se han recogido los datos que ellos necesitan" (Selltiz, Jahoda, Deutsch, y Cook, 1959. pág. 240-241). Fotografías, película, y video tape también se usan como fuentes de datos, como evidencia física o huellas (Webb y otros, 1981; Harper, 1994). Aunque este capítulo se concentra en los documentos escritos, la discusión general aplica a todas las formas de datos no recogidas a través de entrevistas u observaciones.

Los Tipos de Documentos

Los archivos públicos, documentos personales, y el material físico son tres tipos general de documentos disponibles al investigador para el análisis. Es más, un investigador puede crear los documentos con el propósito de la investigación.

Los Archivos Públicos

Los archivos públicos son "los archivos de una sociedad" (Webb y otros, 1981, pág. 78) Como Guba y Lincoln (1981) "La primera y más importante disposición de cualquiera que busque los archivos oficiales es presumir que si un evento paso, algún registro de él existe" (pág. 253). Los documentos Públicos incluyen la fuente de los datos de los manuales de mujeres Exploradoras. Los manuales de la organización juvenil, señala, "representa la intersección de biografía e historia" (pág. 359), proporcionando una fuente de datos excelente para estudiar la sociedad más cambiante.

Los Documentos Personales

En contraste con las fuentes públicas de datos, los documentos personales "refiérase a cualquier narrativa de primera persona, que describe acciones de los individuos, experiencias, y creencias" (Bogdan y Biklen, 1992, pág. 132) Tales documentos incluyen diarios, cartas, videos de la casa, sermones, archivos de crecimiento de niños, álbumes de recortes y álbumes de fotografía, calendarios, y autobiografías. Selltiz, Johada, Deutsch, y Cook (1959) anota que "la razón para el uso de documentos personales es similar al uso de técnicas observacionales. Qué el último puede ser para la conducta abierta, la forma se puede hacer para experiencias internas; revelando a la vida del científico social como él vive sin la interferencia de la investigación" (pág. 325) Como los documentos pueden decirle al investigador sobre el significado interno de los eventos cotidianos, o ellos pueden rendir las descripciones de "los eventos raros y extraordinarios en la vida humana" (pág. 327) Puede

encontrarse en el informe del Almirante Byrds sus experiencias solo en el Polo Sur o Helen Kellers cuenta como supero los impedimentos físicos extraordinariamente.

Los documentos personales son una fuente fiable de datos acerca de actitudes de la persona, creencias, y vista del mundo. Pero por ser documentos personales, el material es muy subjetivo en el que el escritor es el único que selecciona lo que él o ella considera importantes para el registro. Obviamente estos documentos no son cuentas representativas o necesariamente fiables de lo que realmente puede haber ocurrido. Ellos hacen, sin embargo, que se refleje la perspectiva de los participantes que es lo que la investigación cualitativa está buscando.

El Material Físico

El material físico como una forma de un documento, es definió ampliamente, consiste en objetos físicos encontrados dentro de la escena del estudio. Antropólogos se refieren típicamente a estos objetos como artefactos que incluyen las herramientas, instrumentos, utensilios, e instrumentos de la vida diaria. Hodder (1994) incluye los artefactos y los textos escritos que han soportado físicamente el tiempo como "evidencia material muda" (pág. 398) en el estudio de cultura. En un estudio de estudiantes con invalideces físicas, por ejemplo, diseñado especial de herramientas modificadas para aprender (computadoras, el equipo deportivo, y así sucesivamente) podría ser incluido como la parte del banco de datos.

El material del rastro físico es todavía otra fuente potencial de información. Los rastros físicos se definen como "cualquier cambio en el ambiente físico debido a las acciones humanas".

Dos medios básicos de estudiar los rastros físicos son observar su corrosión que es el grado de uso y notar su acreción que es el grado de acumulación. El desgaste en los azulejos del suelo delante de una exhibición del museo como una señal de interés público es un ejemplo muy conocido de corrosión (Webb y otros, 1966) la acumulación de latas de cerveza en la lista precedente es un ejemplo bueno de acreción.

Porque los rasgos físicos normalmente pueden medirse por los que están más a menudo preparados para obtener información sobre la incidencia y frecuencia de conducta. Ellos también son un cheque de información obtenida de entrevistas o estudios. En caso de que también un cheque bueno en información obtenida de entrevistas o estudios. En caso de que la investigación del estudio, se usan las medidas de rasgo físico para complementar datos recogidos a través de las entrevistas y observaciones.

Investigador Generador de Documentos

Los documentos generados por el investigador son documentos preparados por el investigador o para el investigador por los participantes después del estudio empezado. El propósito específico para los documentos generadores es aprender más sobre la situación, persona, o evento que se investigan. El investigador podría pedir que alguien guarde un diario de un individuo o cuenta histórica de un programa que podría solicitarse para iluminar la situación presente.

Los datos cuantitativos también producidos por el investigador entran en esta categoría de documentos, la prueba descriptiva, los exámenes satisfactorios, los datos estadísticos de los estudios en cualquier número de temas - todos pueden tratarse como documentos en el apoyo de una investigación cualitativa.

En el resumen, entonces, los documentos incluyen un amplio rango de materiales disponibles al investigador que es creativo buscándolos. Literalmente millones de público y documentos privados, así como los rastros físicos de conducta humana, puede usarse como fuentes de datos primaria o secundaria. Más allá, los documentos pueden ser generados por el investigador una vez que el estudio ha empezado.

Los Documentos Usados en la Investigación Cualitativa

El material documental usado como datos no es muy diferente de las entrevistas utilizadas u observaciones. Glaser y Strauss (1967) comparan el trabajo de campo con la

investigación bibliográfica. "Cuando alguien está de pie en las pilas de la biblioteca, él, metafóricamente, se rodea por voces que ruegan ser oídas. Cada libro, cada artículo de la revista, representa a una persona que es equivalente al informador antropólogo o el entrevistador del sociólogo por lo menos. En esas publicaciones, las personas conversan, anuncian las posiciones, defienden con un rango de elocuencia, y describen eventos o escenas de maneras completamente comparable a lo que se ve y oye durante el trabajo de campo" (pág. 163). Foto 269 pág. 120

En el trabajo de campo o trabajo de biblioteca, la colección de los datos se guía por las preguntas, las impertinencias educadas, y sacando resultados. Aunque la búsqueda también es que ambas escenas sistemáticas permiten destapar accidentalmente datos valiosos. Rastreando las primacías, estando abierto a las nuevas visiones, y ser sensible a los datos es lo mismo si el investigador está entrevistando, observando, o analizando documentos. El investigador es el instrumento primario para recoger los datos, él o ella confía en las habilidades e institución para encontrar e interpretar los datos de los documentos.

Una vez que se han localizado los documentos, su autenticidad debe evaluarse. Ellos no se produjeron para el investigador, el investigador debe intentar "reconstruir el proceso por que los datos se congregaron originalmente por alguien más" (Riley, 1963). Es importante determinar "las condiciones bajo que estos datos fueron producidos, qué decisiones metodológicas y técnicas específicas pueden haber sido hechas... y el impacto consecuente en la naturaleza de los datos ahora para ser tomados" (pág. 252). Un descargo de noticias a las proyecciones públicas generales es un propósito bastante diferente que un memorándum interior en el mismo problema. Evaluando los artefactos - es decir, objetos usados o producidos por un particular grupo cultural LeCompte y Preissle (1993) sugieren que el investigador pregunta cosas como, que es la historia de la producción y uso? ¿Cómo es asignado su uso? ¿Es una selección torcida? ¿Cómo podría torcerse o falsificarse?

Una distinción importante para los historiadores que los investigadores cualitativos podrían encontrar es si los documentos son las fuentes primarias o secundarias. Las fuentes primarias son aquéllas en que el creador del documento está contando la experiencia de primera mano con el fenómeno de interés. Las fuentes primarias más buenas son aquéllas grabadas limitadas en tiempo y espacio al fenómeno y por una persona calificada. Teniendo esta definición, más documentos personales y testigos oculares consideran que los fenómenos sociales podrían ser considerados recursos primarios. Las fuentes secundarias son informes de un fenómeno de interés; éstos se compilan a menudo más tarde. Interesantemente, el mismo documento podría ser clasificado como primero o secundario dependiendo del propósito del estudio.

Después de evaluar la autenticidad y naturaleza de los documentos o artefactos, el investigador debe adoptar algún sistema para codificar y catalogarlos. El documento escrito debe copiarse y los artefactos fotografiarse o videograbarse. Estableciendo categorías descriptivas básicas para codificar, el investigador tendrá acceso fácil a la información en el análisis y la fase de la interpretación.

En los estudios cualitativos, una forma de análisis satisfactorio se usa para analizar los documentos. Esencialmente, el análisis satisfactorio es un procedimiento sistemático para describir el volumen de comunicaciones. Historiadores y los críticos literarios han acostumbrado el análisis satisfactorio para analizar documentos históricos y trabajos literarios. El análisis satisfactorio moderno se ha aplicado más a menudo a los medios de comunicación (los periódicos, revistas, la televisión, la película) y ha tenido un enfoque cuantitativo fuerte. Una preocupación mayor ha estado midiendo la frecuencia y variedad de mensajes y ha confirmado las hipótesis. Más diseños de investigación usando el análisis satisfactorio es secuencial en la naturaleza - "moviendo de categoría a las pruebas de construcción, colección de datos, análisis de datos e interpretación" (Altheide, 1987, pág. 68). La colección de datos y codificación se lleva a cabo a menudo por aprendices que usan los protocolos y entrenamientos para contar unidades de análisis.

La necesidad de cuantificación no es un componente de análisis satisfactorio, sin embargo. La naturaleza de los datos también puede evaluarse. Altheide (1987) describe

cómo el análisis satisfactorio cualitativo difiere del análisis satisfactorio convencional. "El análisis etnográfico satisfactorio se usa para documentar y entender la comunicación, así como para verificar las relaciones teóricas. La característica distintiva es la naturaleza reflexiva y muy interactiva del investigador, conceptos, colección de los datos y análisis... El investigador es continuamente central, aunque pueden usarse los protocolos en las fases siguientes de la investigación... El objetivo es ser sistemático y analítico, pero no rígido" (pág. 68).

Las Limitaciones y Fuerza de los Documentos

Juzgando el valor de una fuente de datos, un investigador puede preguntar si contiene información o visiones pertinentes a la pregunta de la investigación y si puede adquirirse en una manera sistemática bastante práctica. Si estas dos preguntas pueden contestarse en afirmativo, no hay ninguna razón para no usar una fuente particular de datos.

Las preferencias para otras fuentes de datos pueden reflejar una incertidumbre de los investigadores sobre el potencial de documentos para el conocimiento productivo y visión. Pero los investigadores avisan que también pueden reflejar algunas de las limitaciones inherentes en esta fuente de datos. Varias limitaciones provienen de la diferencia básica entre esta fuente y los datos separados de entrevistas u observaciones - la mayoría de los datos documentales no se ha desarrollado para los propósitos de la investigación. Los materiales pueden estar por consiguiente incompletos en una perspectiva de la investigación. En contraste con las notas de campo, los materiales disponibles no pueden "darse el lujo de un continuo despliegue de eventos detallados del tipo que el teórico requiere" (Glaser y Strauss, 1967, pág. 182). Si cuentas personales o documentos oficiales están envueltos, la fuente puede proporcionar las muestras representativas. "A menudo nadie en los mantenimientos del proyecto durante el proceso, se generan pocos memorandums, y aun más a menudo, la única escritura que se hace está en la contestación al pedimento de informes técnicos u otras declaraciones periódicas sobre el progreso del programa o proyecto. Si ningún documento existe, o si los documentos son dispersos y parecen no informativos, esto debe decirle algo al averiguador sobre el contexto" (Guba y Lincoln, 1981, pág. 234-235).

Porque no se producen los documentos para los propósitos de la investigación, la información que ofrecen no puede estar en una forma útil (o entendible) al investigador. Además, los datos "pueden no encajar en las definiciones presentes de los conceptos bajo escrutinio; puede faltarles la correspondencia con el modelo conceptual" (Riley, 1963, pág. 254). Esto es, un problema cuando se usan los documentos como fuentes de datos secundarias para verificar resultados basados en otros datos. Si se usan los documentos como parte del proceso de construir categorías y estructuras teóricas inductivamente como en los estudios cualitativos, entonces su "ataque" con los conceptos preestablecidos o modelos son una preocupación menos.

Un tercer problema mayor con los materiales documentales está determinando por su autenticidad y exactitud. Incluso archivos públicos que pretenden ser objetivos y exactos contienen bases construidas que un investigador no puede ser consciente de ello. Por ejemplo, la incidencia y frecuencia de crímenes indicados en los archivos policíacos pueden ser una función de cómo se definen ciertos crímenes y secciones particulares determinadas o no determinadas.

A pesar de estas limitaciones, los documentos son una fuente buena de datos por numerosas razones. Para empezar, ellos encuentran a menudo Dexters (1970) criterios para seleccionar una estrategia de colección de datos particular, es decir, deben usarse los documentos cuando parece que ellos rendirán "buenos datos o más datos--- que otras tácticas" (p.11) Muchos documentos son fácilmente accesibles, libres, y contienen información que tomaría a un investigador tiempo enorme y esfuerzo para recogerlos por otra parte.

Además, los documentos pueden ser los únicos medios para estudiar ciertos problemas. Riley (1963) nota cuatro situaciones en que los documentos son cruciales en una investigación: (1) estudios históricos en que ya no pueden observarse los eventos y los informadores no pueden revocar o pueden estar disponibles para llamarlos; (2) estudios culturales en que las escenas son remotas o inaccesibles; (3) estudios que confían en la

especialización técnica como un informe de doctor; y (4) los estudios de relación íntima personal que no puede observarse y que las personas son a menudo reacias a discutir.

Pueden usarse los datos encontrados en los documentos de la misma manera como los datos de entrevistas u observaciones. Los datos pueden fortalecer la información descriptiva, verificar las hipótesis emergentes, adelantar las nuevas categorías e hipótesis, ofrecen comprensión histórica, cambio del rastro y desarrollo, y así sucesivamente. Glaser y Strauss (1967) el punto para la utilidad del documento para construir la teoría - un proceso que "ruega para el análisis comparativo. La biblioteca ofrece un rango fantástico de grupos de comparación, sólo si el investigador tiene la ingeniosidad para descubrirlos" (pág. 179, acentuado en el original).

Una de las más grandes ventajas de usar el material documental es su estabilidad. Al contrario de la entrevista y observación, la presencia del investigador no altera el ser a estudiar. Los datos documentarios también se han llamado "discretos". Webb y otros (1966) el libro clásico en la medición no obstructiva en su forma revisada es titulada *Medición no Reactiva en las sociologías* (1981) porque, ellos escriben, "nosotros vinimos a comprender durante los años que el título original no fue el mejor, desde que fueron medidas no reactivas en lugar de ser No obstructivas que era de preocupación mayor" las medidas de No reactivas incluyen los rastros físicos, archivos oficiales, los documentos privados, y observaciones.

Finalmente, los datos documentales son fuentes particularmente buenas para los estudios cualitativos porque ellos pueden aterrizar una investigación en el contexto del problema investigándose. El análisis de esta fuente de datos "presta riqueza contextual y auxilios para aterrizar y cuestionar el entorno del escritor. Esto se aterriza en los problemas del mundo real y las preocupaciones del día a día, son finalmente lo que hace que la pregunta naturalista este trabajando" (Guba y Lincoln, 1981, pág. 234).

Así, como cualquier otra fuente de datos, los documentos tienen sus limitaciones y sus ventajas. Porque ellos se producen por otras razones que la investigación, ellos pueden ser fragmentarios, pueden no encajar el marco conceptual de la investigación, y su autenticidad puede ser difícil de determinar. Sin embargo, porque ellos existen independiente de una agenda de investigación, ellos son los No reactivos, es decir, no afectan el proceso de investigación. Ellos son producto del contexto en que fueron producidos y por consiguiente encontrados en el mundo real. Finalmente, muchos documentos o artefactos costaron poco o nada y son a menudo fáciles de obtener.

Fuentes de Datos en Línea

Cualquiera que lee un periódico ha visto la excelente información aplicada al internet y ha oído hablar del crecimiento explosivo que se ha dado en los últimos años. Iniciando como una herramienta de comunicación exclusivamente para los profesores universitarios y científicos (inicialmente se diseñó para resistir los resultados de una guerra), el internet se ha vuelto un recurso normal para los estudiantes de la universidad, los negocios, y cualquiera que tenga acceso a una computadora con un módem.

Además de proporcionar varias fuentes de referencia - aunque de calidad desigual - el internet apoya las interacciones entre las personas a través de varias formas, como medio de comunicación. Correos electrónicos, listas de servidores, grupos de usuarios, cuartos de charla (chat) y otros ambientes interactivos permiten a las personas que nunca se han encontrado, encontrarse entre si e incluso establecer una relación dirigida principalmente a través de los contactos en línea. Estas interacciones, todavía no definidas dentro de nuestra sociedad, son de interés obvio a los investigadores cualitativos. Además de ser un enfoque para el estudio, ellos proporcionan fuentes múltiples de datos que se relacionan a otros estudios. ¿Qué factores deben ser considerados cuándo se esta accediendo y analizando estas fuentes de datos?

En esta sección yo exploraré algunos de los problemas asociados con el uso de fuentes de datos on-line. ¿Cómo estas fuentes son similares a las fuentes más familiares, como documentos, entrevistas, y observaciones? ¿Cómo son diferentes? ¿Qué expone y levanta preocupaciones por los efectos de los medios de comunicación en el proceso de la

recolección de datos?
de la investigación?

¿Qué consideraciones éticas se levantan en este nuevo contexto

Éstas no son cuestiones fácilmente contestadas, ni ellos son exclusivos de investigaciones cualitativas. Los artículos de revistas computacionales y la prensa popular regularmente discuten varios efectos del internet en la sociedad, yendo de las exploraciones de los " múltiples egos " posibles en línea, las menciones de "asuntos en línea" entre personas que nunca se han visto personalmente, las noticias sobre grupos religiosos que usan el internet para construir la comunidad, evangelizar, y hacer los sagrados textos disponibles al público (Geller, 1996; McCorduck, 1996; Namuth y otros, 1996). Incluso las revistas de las noticias normales resaltan problemas relacionados al ciberespacio - el destino ambiguo de las primacías de la información súper rápida. Desde el cambiante paisaje electrónico, la publicación de mapas específicos o guías, este estudio perfilará un rango general de preocupaciones meramente para discusión. Para cualquier área particular del estudio, la aplicación específica de estas consideraciones variará.

En Línea contra los Datos Desconectados

En la investigación cualitativa, las tres maneras básicas de coleccionar datos son tradicionalmente la entrevista, observaciones, y exámenes de documentos y artefactos (Merriam y Simpson, 1995). Muchas de las referencias y fuentes de datos. Paginas Web, papeles disponibles a través del traslado de archivos, y las varias formas de "papel electrónico" pueden ser considerados documentos en el que simplemente se acceden en línea. Las ilustraciones y programas - incluso los juegos - disponible en la forma de la estática ser transmitidos por el usuario pueden tratarse como los artefactos. El e-mail puede usarse para cuestionar a los individuos como en una entrevista, e investigadores pueden observar las interacciones en línea entre los individuos en una variedad de formatos. **En Línea contra los Datos Desconectados**

En la investigación cualitativa, las tres maneras básicas de coleccionar datos son tradicionalmente la entrevista, observaciones, y exámenes de documentos y artefactos (Merriam y Simpson, 1995). Muchas de las referencias y fuentes de datos. Paginas Web, papeles disponibles a través del traslado de archivos, y las varias formas de "papel electrónico" pueden ser considerados documentos en el que simplemente se acceden en línea. Las ilustraciones y programas - incluso los juegos - disponible en la forma de la estática ser transmitidos por el usuario pueden tratarse como los artefactos. El e-mail puede usarse para cuestionar a los individuos como en una entrevista, e investigadores pueden observar las interacciones en línea entre los individuos en una variedad de formatos. **En Línea contra los Datos Desconectados**

En la investigación cualitativa, las tres maneras básicas de coleccionar datos son tradicionalmente la entrevista, observaciones, y exámenes de documentos y artefactos (Merriam y Simpson, 1995). Muchas de las referencias y fuentes de datos. Paginas Web, papeles disponibles a través del traslado de archivos, y las varias formas de "papel electrónico" pueden ser considerados documentos en el que simplemente se acceden en línea. Las ilustraciones y programas - incluso los juegos - disponible en la forma de la estática ser transmitidos por el usuario pueden tratarse como los artefactos. El e-mail puede usarse para cuestionar a los individuos como en una entrevista, e investigadores pueden observar las interacciones en línea entre los individuos en una variedad de formatos. **En Línea contra los Datos Desconectados**

En la investigación cualitativa, las tres maneras básicas de coleccionar datos son tradicionalmente la entrevista, observaciones, y exámenes de documentos y artefactos (Merriam y Simpson, 1995). Muchas de las referencias y fuentes de datos. Paginas Web, papeles disponibles a través del traslado de archivos, y las varias formas de "papel electrónico" pueden ser considerados documentos en el que simplemente se acceden en línea. Las ilustraciones y programas - incluso los juegos - disponible en la forma de la estática ser transmitidos por el usuario pueden tratarse como los artefactos. El e-mail puede usarse para cuestionar a los individuos como en una entrevista, e investigadores pueden observar las interacciones en línea entre los individuos en una variedad de formatos.

En Línea contra los Datos Desconectados

En la investigación cualitativa, las tres maneras básicas de coleccionar datos son tradicionalmente la entrevista, observaciones, y exámenes de documentos y artefactos

(Merriam y Simpson, 1995). Muchas de las referencias y fuentes de datos. Páginas Web, papeles disponibles a través del traslado de archivos, y las varias formas de "papel electrónico" pueden ser considerados documentos en el que simplemente se acceden en línea. Las ilustraciones y programas - incluso los juegos - disponible en la forma de la estática ser transmitidos por el usuario pueden tratarse como los artefactos. El e-mail puede usarse para cuestionar a los individuos como en una entrevista, e investigadores pueden observar las interacciones en línea entre los individuos en una variedad de formatos.

Entonces, a alguna magnitud la colección de los datos en línea ofrece una extensión electrónica de técnicas de investigación familiares, mientras ampliad el alcance de datos disponibles al investigador. Ciertamente, muchas de las decisiones enfrentadas en las situaciones desconectadas (fuera de línea) surgen en forma paralela en la investigación en línea: si unir una comunidad en línea como un observador completo, un participantes completo, o algo entre ellos; cómo seleccionar un grupo de la muestra; cómo acercarse a los participantes potenciales al comenzar un estudio; cómo ganar la confianza; y así sucesivamente.

Sin embargo, la colección de datos on-line, tiene algunas diferencias importantes debido a la naturaleza del medio en que se dirige. Estas diferencias tienen una influencia profunda en el estudio que no debe ignorarse o trivializarse. Por ejemplo, se excluirán automáticamente del estudio individuos que no tienen acceso a las computadoras. ¿Esto es apropiado para el estudio, o las diferencias demográficas se ponen en correlación con el acceso a la computadora y distorcionan los resultados?

Además, cada forma de comunicación tiene un único efecto en la información que transmite. Por ejemplo, una entrevista por e-mail puede tener el mismo volumen verbal como la dirigida personalmente, pero le faltan la inflexión, idioma del cuerpo, y los muchos otros matices que a menudo comunican más vivamente que las palabras. Los usuarios frecuentes de e-mail reconocen sus limitaciones, los nuevos usuarios son regularmente advertidos de que lo hablado en broma y el sarcasmo no viaja bien en riqueza emocional en el discurso. Al mismo tiempo que alguna característica de comunicación se abrevia o se modifica, otros se refuerzan artificialmente. La naturaleza del e-mail puede agregar tiempo de reflexión a una entrevista en línea en que sería indisponible en la sesión cara a cara. Las reacciones inmediatas, las contestaciones emocionales fuertes, expresiones indefensas son perdidas a los investigadores a menos que, el entrevistado sea capaz de articularlos por escrito. Estas reacciones podrían cambiar la interpretación de una contestación completamente. Recíprocamente, una contestación casual puede tener una inesperada y desordenada permanencia; el e-mail en cambio puede pulir lo olvidado y transformarlo, a veces en algo totalmente diferente e incluso con un contexto engañoso.

Así como ellos se familiarizan con la evolución de la expresión en línea, los investigadores necesitan permanecer alertas a las variables de comunicación electrónica. Los participantes en los servidores y grupos de usuarios tienen una terminología entera para describir ciertos tipos de intercambios, como "flaming" (respondiendo de una manera hostil), "trolling" (desencaminando deliberadamente), y "flamebaiting" (las llamas provocadoras de otros).

Por lo que se refiere a las interacciones de grupo, las habilidades escritas y por computadora son fuertemente influenciadas por cómo perciben los individuos en línea. A menudo alguien parecerá tener un carácter completamente diferente: una persona cómica, encantadora puede parecer cáustica y sarcástica cuando la comparación de la sonrisa con sus palabras desaparecen. Otro individuo cuyo escrito es maduro y pensativo puede demostrar haber limitado su habilidad social cuando privó de tiempo a la reflexión y se obligó a reaccionar espontáneamente.

Esta diferencia entre las personalidades reales y en línea ocurre cuando las personas están intentando ser ellos (Phillips y Barnes, 1995). Es bastante frecuente que los individuos creen personas deferentes en línea y en algunos ambientes electrónicos. La interacción en línea puede variar ampliamente, de comunidades eruditas en que los individuos listan sus nombres reales con sus afiliaciones universitarias y grados, a juegos de fantasía en que los

participantes constituyen los nombres y descripciones que reflejan pobremente sus características. Phillips y Barnes observan, "hay mucha oportunidad de crear un fraude a través de papel que juega... No hay manera de corroborar la imagen que usted consigue... A través intercambios de texto, usted no tiene manera de realmente saber con quién usted está hablando " (1995, pág. 39-40) Bajo estas condiciones, la asunción de que el mundo está compuesto de múltiples y cambiantes realidades - la parte del paradigma cualitativo - se vuelve a su vez una observación trivialmente evidente y una complicación magnificada. Juzgando a los individuos el camino por el que ellos escogen presentarse en línea es un negocio de riesgo, comprobación o triangulación y pueden ser menos fiable que en el "mundo real."

Incluso los documentos en línea y artefactos asumen nuevas calidades. La página Web citada hoy se puede haber ido mañana o esta tan radicalmente cambiado que puede que sea irreconocible. La versión de mando, que solo concierne a programadores y editores, surge como un problema crítico para cualquiera que este usando el internet como una referencia o un recurso.

Éste es un nuevo territorio, con reglas poco familiares que cambian tan rápidamente como se identifican. Mi consejo para los investigadores es reconocer que los resultados de su investigación son influenciados fuertemente por las características reveladas de los datos, disimuladas, o alteradas debido a la naturaleza del medio a través del que ellos se presentan. Analizando, describiendo, y discutiendo los efectos potenciales de estas características serán un aspecto importante de la investigación de los datos en línea.

Los efectos del medio en la Recolección de Datos

Además de las diferencias entre los datos en línea y fuera de línea, diferencias causadas por la manera en que se recogen los datos deben ser consideradas. En la investigación cualitativa, el investigador es el instrumento primario para la colección de datos y análisis. Este factor normalmente se percibe como una ventaja, porque los humanos son adaptables. Al mismo tiempo, llevan la responsabilidad de evaluar e informar prejuicios del investigador que podrían tener un impacto en el estudio.

Cuando los datos son colectados de internet, el investigador No es el instrumento primario para la colección de datos: una variedad de herramientas de software debe usarse para localizar, seleccionar, y procesar la información. Como el investigador, éstos tienen prejuicios inherentes que pueden afectar el estudio, pero preocupaciones son quizá muy sutiles - y a menudo mucho más difícil para un investigador detectar y describir. Normando (1993) observa, "las diferentes tecnologías que se permiten el lujo de funcionamientos diferentes. Es decir, ellos hacen algunas cosas fáciles, otras difíciles o imposibles." (p.106)

Estos pasajes elevan las preocupaciones críticas de los investigadores cualitativos que acceden los datos de internet: ¿Cómo sus herramientas están haciendo la tarea? De nuevo ésta es un área rápidamente evolutiva; los investigadores responsables deben describir herramientas y métodos, así como sus efectos potenciales en el trabajo.

Los Problemas Éticos

En cualquier estudio cualitativo, los problemas éticos se relacionan a la protección de los participantes que es su preocupación. En un ambiente en línea, estos problemas disfrazan el debate público sobre propiedad intelectual, derechos de propiedad literaria, y el discurso libre. La habilidad de leer, gravar, copiar, archivar y revisar fácilmente los volúmenes grandes de material escritos por las masas, pueden llevar a un investigador a olvidarse que éstas son palabras de individuos. Incluso cuando los nombres se cambian, algunas personas se identifican fácilmente por los detalles o sus mensajes. La naturaleza pública de algunos de los ambientes electrónicos en que las personas intercambian ideas puede calmar a investigadores y olvidarse del derecho a retiro que estos individuos tienen, así como la anonimidad de la comunicación electrónica que puede tranquilizar a los individuos de revelar detalles muy íntimos de sus vidas a cualquiera que esta leyendo sus mensajes.

Schrum y Harris (1996), Quién está entre los líderes explorando las implicaciones éticas de investigación dirigidas en internet "comunidades virtuales" idea varias sugerencias

para responsabilizar a los investigadores de informar sobre los principios básicos de investigación cualitativa ética, informar a los participantes sobre la investigación en una variedad de formas accesibles, y para respetar la propiedad de los participantes de materiales que ellos generan (Schrum y Harris, 1996, pág. 19).

Los término participantes, normalmente son acostumbrados por investigadores cualitativos para describir al ser, de los individuos estudiados. Es un identificador cuidadosamente escogido, con las connotaciones de inclusión y cooperación. Esta sola palabra captura varios actitudes sobre el paradigma de la investigación cualitativa. También sirve como una prueba tornasol acerca de la ética. Si este término no puede usarse con precisión entonces el investigador debe reevaluar los métodos y procedimientos del estudio honestamente.

La importancia creciente de interacción en línea le hace un campo natural para la investigación cualitativa. Tres áreas críticas que el investigador cualitativo debe considerar son los efectos del contexto en los datos, los efectos de funcionalidades del software en el proceso de la recolección de datos, y los efectos que el medio tiende a llevar a la práctica ética. Considerando explícitamente y describiendo el impacto de estos factores son una nueva responsabilidad para investigador cualitativo.

El Resumen

Los documentos, ampliamente definidos incluyendo archivos públicos, papeles personales, rastros físicos, y artefactos, son una tercera fuente de datos en la investigación cualitativa. Aunque algunos documentos podrían preparar a los investigadores (como un contestante almacenando un diario o escribiendo una historia de vida), la mayoría así son los no reactivos y aterrizados a mano en el contexto bajo estudio, un poco de ingeniosidad se necesita en los documentos del localización del estudio, un poco de ingeniosidad necesito yo para localizar documentos que afectan el problema y entonces analizar su volumen. La congruencia entre los documentos y el problema de investigación depende de la flexibilidad de los investigadores traduciendo el problema y las preguntas relacionadas. Semejante posición está encajando particularmente en el plan y análisis inductivo. Los documentos de todos los tipos pueden ayudar al investigador a destapar el significado, pueden desarrollar la comprensión, y pueden descubrir las visiones pertinentes al problema de investigación.

Los datos recolectados en línea es un área surgida del interés perspicaz de los investigadores cualitativos. Sin embargo, deben considerarse varios problemas al usar los datos de una interacción en línea; Yo repasé algunos de estos problemas en este capítulo.

CAPÍTULO SIETE LOS DATOS COLECTIVOS EN CASO DE QUE LOS ESTUDIOS

En capítulos anteriores yo discutí tres técnicas de colección de datos - dirigiendo las entrevistas, observando, y analizando los documentos. Es común para los estudios cualitativos en la educación emplear uno, y a la mejor dos, de las tres técnicas para la colección de datos. En los estudios cualitativos, sin embargo, se usan frecuentemente los tres medios de colección de datos. Entendiendo el caso en su totalidad, así como la descripción intensiva, holística y análisis característico de un estudio, anchura y profundidad de la colección de los datos. La colección de datos en un estudio es un proceso interactivo, comprometida en una estrategia que incorpora o puede llevar a las fuentes subsecuentes de datos. Deduciendo de tres estudios diferentes, uno en la planificación del programa con los adultos viejos, uno en el papel de desarrollo de recursos humanos en negocios pequeños, uno en el poder y privilegio de la educación, este capítulo explora la naturaleza interactiva de la colección de datos en el caso que se estudia.

Tres casos de estudios: El Problema y Selección de la Muestra

Las técnicas que usted escoge usar y los datos que usted escogió coleccionar usando esas técnicas son determinados, por la forma en que usted ideó su estudio y seleccionó la muestra. El capítulo 3 explica cómo identificar el marco teórico, expresar el problema y propósito del estudio, y seleccionar una muestra. Esto debe ser hecho antes que usted salga

y colecciona los datos. A continuación es una breve apreciación global de estos primeros pasos en los tres estudios que usaron aquí para la ilustración.

El marco teórico de Harris (1995) el estudio comparativo del programa que planea el aprendizaje en la jubilación (LIR), los institutos deducen de la literatura el plan del plan de estudios y planificación del programa generalmente, y el programa planificado con adultos viejos en particular. El problema que ella identifica es que mientras hay numerosos modelos del proceso de planificación de programa, poco es conocido sobre cómo pasa realmente en el contexto, y en particular, en el contexto del programa de adultos más viejos. El propósito de su estudio era identificar el proceso de planificación de programa de LIR y ver cómo los factores contextuales afectan ese proceso. Como yo discutí en capítulo 3, la selección de la muestra ocurre a dos niveles en el estudio de investigación. En el estudio de Harris, se seleccionaron cinco "casos" o sitios en que se encontró el criterio siguiente: el LIR había estado en existencia durante por lo menos cuatro años; las selecciones representaron la diversidad geográfica; y ellos eran diversos por lo que se refiere al tipo de patrocinio institucional. Los cinco sitios incluyeron una universidad de investigación privada en un área urbana favorablemente poblada, un estado apoyó a la universidad en una pequeña comunidad rural, una universidad afiliada a la iglesia en una comunidad rural montañesa, una comunidad en un área metropolitana grande.

Dentro de cada instituto, o caso, el coordinador del programa LIR (quién también era el enlace entre la institución organizadora y LIR), todos los miembros del comité de planificación, y el administrador principal de la institución organizadora de educación alta (normalmente el presidente) fueron seleccionados determinadamente para las entrevistas. Una muestra de conveniencia de estudiantes adultos también fue seleccionada. Finalmente, todos los documentos del LIR en forma de declaraciones de la misión, folletos, y los materiales de negocios fueron reunidos.

Rowden (1994,1995) el estudio del papel del desarrollo de recursos humanos (HRD) en los pequeños negocios exitosos se aterrizó en el HRD y la literatura comercial pequeña. El problema que él identificó fue que mientras había numerosos estudios de Fortuna 500 compañías y estudios del anuario de la magnitud y naturaleza de entrenar y aprender en el lugar de trabajo, no había información sobre HRD en los negocios pequeños, ni de cómo HRD puede o no puede contribuir al éxito de una compañía. El propósito de su estudio, entonces, se volvió investigar el papel que HRD juega en el éxito de negocios pequeños. Una consideración importante en la selección de casos era cómo se definió "exitoso" y lo que constituyó "pequeño". Primero, elaborando el lugar de servicio o compañías de menudeo fueron escogidas porque las compañías industriales normalmente incluyen algunos servicios, ventas, y componentes característicos de los servicios de mercadeo, sectores de menudeo. Segundo, el 88 por ciento de compañías fabricantes emplean menos de 200 obreros, este número se usó por definir "pequeño". Tercero, "exitoso" era determinado por la sobrevivencia - si las compañías habían estado en el negocio por un mínimo de diez años. Rowden (1994) dice de este criterio, "mientras pueden hacerse muchos argumentos acerca del criterio apropiado para identificar las compañías exitosas, cualquier pequeña compañía que califica bajo el criterio de sobrevivencia debe calificar igualmente como una compañía exitosa bajo cualquier otro criterio" (pág. 89). Los tres casos seleccionados para el estudio incluyeron una compañía industrial de pintura que emplea un promedio de 66 obreros; y una compañía que trabaja en la fabricación de señales comerciales que emplearon 128 obreros.

La selección a prueba dentro de cada caso, o negocio, procedió muy similar que en el estudio de Harris. El dueño, o la persona a cargo de entrenar a los empleados (no importa el título real de la persona), y una selección al azar de gerentes de nivel medio y empleados de línea se seleccionaron por entrevistas. Se dirigieron varias observaciones a cada sitio, y los documentos pertinentes fueron reunidos para el análisis.

El tercer ejemplo es uno del yo me referí antes en este libro - Tisdell (1992, 1993) estudio las relaciones de poder en las clases altas de educación adulta. Con su énfasis en el género y situando sistemas de poder y privilegios, Tisdell dedujo el marco teórico de la investigación en la interacción en el aula en la educación alta y pedagogía feminista. El problema que ella identificó fue una falta de investigación de datos basados específicamente

en las relaciones de poder examinadas en el ambiente de aprendizaje, con referencia particular al género y otros sistemas de privilegio.

Para ver cómo estos sistemas se manifiestan en las aulas de educación alta adulta, Tisdell escogió dirigir un estudio comparativo usando dos aulas. Ella seleccionó las clases graduadas para asegurar estudiantes adultos más allá de la edad usual de la universidad, de dieciocho a veintidós serían incluidos. Y desde la investigación anterior había sugerido que el género del instructor afectaba la naturaleza de la interacción en el aula, así, ella seleccionó una clase con instructor masculino y otra con un instructor femenino. Para no aumentar la probabilidad de participación mayor de un género encima de otro, se prestó la atención a la materia particular del curso. Los dos casos seleccionados eran dos clases graduadas en consejo de educación, una con instructor masculino y una con un instructor femenino. La colección de los datos involucró observar casi todas las sesiones de ambas clases, mientras se entrevistó a ambos instructores después de la primera sesión de clase y de nuevo después de que la clase había terminado, consultando también, una muestra voluntaria de libros de texto, y otros materiales relacionado con la clase. Tabla 7.1 resume el marco teórico, declaración del propósito, y el criterio de selección de muestra nivelado para cada estudio.

La Colección de los Datos en los Tres Estudios

Como yo anoté antes, la colección de los datos en caso de que la investigación del estudio normalmente involucra las tres estrategias de entrevistar, observar, y analizar los documentos. La investigación del caso involucra que observa, qué está pasando, hablando informalmente y formalmente con las personas, los documentos examinadores y materiales que son parte del contexto. Como Patton (1990) los puntos fuera, "se buscan y utilizan Múltiples fuentes de información porque en ninguna sola fuente de información puede confiarse para proporcionar una perspectiva comprensiva... usando una combinación de observaciones, entrevistas, y análisis del documento, el trabajador de campo puede usar las diferentes fuentes de datos para validar y checar los resultados" (pág. 244).

Raramente, las tres estrategias son usadas igualmente. Un o dos métodos de colección de los datos predominan; la otra obra un papel de apoyo ganando una comprensión en profundidad del caso. En Harris, Rowden, y Tisdell estudian, un método dominante, seguido por un segundo y tercer método. La mesa 7.2 muestras el énfasis de los tres métodos de colección de datos en cada estudio. Como puede verse en la tabla, Harris y Rowden contaron más pesadamente el entrevistar para sus datos del caso, mientras para Tisdell, las observaciones fueron la fuente mayor de datos.

La Tabla

Quizás debido a la medición de sus visitas a los sitios de Aprendizaje Jubilatorios (LIR) y el enfoque del estudio (la planificación del programa), las observaciones no demostraron ser una fuente mayor de datos en el estudio de Harris; los documentos fueron más útiles para ganar la visión en el proceso de planificación. Rowden y Tisdell en su estudio se usaron documentos para apoyar la salida de los resultados de las entrevistas y observaciones. Podría señalarse que un inevitable proceso de selección ocurre dentro de cada una de las estrategias. Nadie puede presenciar todas las cosas en las observaciones o puede pensar en todas las posibles preguntas que podrían hacerse en una entrevista. El investigador se guía por el enfoque del estudio y estando abierto y sensible a las nuevas ideas y visiones cuando surgen en el proceso. Para el resto de esta sección, se discutirán ejemplos de la naturaleza interactiva de la colección de datos para cada uno de los estudios. También es verdad que incluso mientras los datos son colectados, el investigador ya está empezando a analizarlos, es decir, deduce algo en una observación o documento o entrevista para seguir a adelante en la colección de los datos subsecuente. Semejante posición no sólo es apropiada en la investigación cualitativa, sino muy recomendada (vea capítulo 8 en empezar el análisis de los datos).

Proceso de Planificación del Programa en los Institutos de LIR

Harris (1995) el estudio fue encaminado por los documentos y observaciones, antes de que ella visitara cualquiera de los cinco sitios. Se relacionan LIR a una gran hostia (Residencial universitario de programas a corto plazo para los adultos viejos) a través de la red Elderhostel Instituto. Esta red tiene la doble misión de promover la creación de nuevos LIR y

fortalecer y apoyar los LIR establecidos. Para esos extremos, Network (red de noticias) publica mensualmente noticias, manuales, y guías; ofrece ayuda técnica, estado de los patrocinadores y conferencias regionales.

Harris había estudiado los documentos de la Red y había asistido a una conferencia regional en LIR dónde asistió a las sesiones, hablado informalmente con los participantes, y examinando documentos adicionales algunos de los cuales fueron específicos. Sus visitas del sitio estaban informadas así por lo que ella había aprendido en este estudio preliminar

Harris visito el instituto de LIR en una universidad de investigación privada en una área urbana favorablemente poblada, estudió los folletos y materiales de registro del instituto, recorrió los medios usados por el LIR, se sentó en varias clases, asistió a una planificación usada por el LIR, y entrevistando al director y otras personas importantes. Como un ejemplo de la naturaleza interactiva de la colección de los datos, que Harris anotó en el folleto y observó en las clases se observan en la entrevista con el director de LIR.

De este intercambio, Harris pudo confirmar lo que ella había notado en el folleto del programa - que se orientaron los cursos a este LIR académicamente y que éste era el nicho que había labrado para sí mismo en una comunidad con otros patrocinadores de programas para los adultos viejos. Esta información también le proporcionó alguna visión a Harris en cómo el contexto más grande de un programa LIR forma el proceso de planificación de programa.

En un segundo ejemplo, Harris encontro en una tabla de directores del LIR encontrada después de haber entrevistado al presidente, fue dominada por el presidente y director del plan de estudios, ambos varones, pero las mujeres, tenían pequeña entrada en la discusión. En el cierre de la reunión, Harris fue abordado por una de las mujeres, un nuevo miembro del comité del plan de estudios que no había dicho nada en la reunión, y que pidió ser entrevistada.

Todavía otro ejemplo, los valores de la iglesia - se afilió la universidad en una comunidad montañesa rural expresada en la declaración de misión de universidad afectando el plan de estudios del LIR. El presidente del plan de estudios declaró, Nosotros realmente intentamos que el curso por lo menos contenga religión o filosofía, ética, algo de esa clase. Anuncio que yo pienso que nosotros nos hemos guardado mucho. Y eso no esta escrito en cualquier parte, nosotros apenas tenemos el sentimiento que nos gustaría hacer."

El Papel de HRD en los Negocios Pequeños Exitosos

Determinando cómo el desarrollo de los recursos humanos (HRD) o entrenamiento contribuyeron al éxito de negocios industriales pequeños, Rowden (1994, 1995) entrevistó al CEO o presidente, ayudantes administrativos, ventas y gerentes técnicos, supervisores de línea y obreros de línea; él observó las reuniones del personal y las sesiones de entrenamiento, y examinó las políticas de la compañía, los memorándums, los tabloneros de anuncios, material entrenador. En absoluto tres compañías industriales, fue necesario dirigir las entrevistas con algunas personas importantes antes de permitirle sentarse cómodamente y encontrarse o entrenar las sesiones u observar los funcionamientos en el suelo de la tienda. Una vez establecida la confianza, evoluciona un modelo más integrado de colección de los datos.

Una en las razones por hacer este estudio era la escasez de información sobre HRD en los negocios pequeños. La mayoría de los negocios pequeños no tiene una función identificada o rol relacionado al entrenamiento y desarrollo, ni ellos piensan en estas actividades como dentro de la designación del HRD; en los estudios y otros informes, los negocios pequeños relacionados a menudo teniendo ningún desarrollo de recursos humanos o las actividades entrenadas. Rowden entonces, para destapar lo que podría construirse el HRD en compañías y entonces podría conectárselo a su éxito. La observación y la evidencia física frecuentemente ofrecieron pistas importantes a lo que realmente estaba teniendo lugar con respecto a HRD y cómo eso afectó el éxito de la compañía.

Cuando Rowden coleccionó y analizó cada vez más y mas datos, un hallazgo empezó a aparecer en las maneras de entrenar en funciones para el éxito de estas compañías que está haciendo empleados seguros, se integran en la compañía prácticas de trabajo particulares o cultura. El capataz de la compañía explicaba, por ejemplo, que los nuevos empleados pasan por un periodo de entrenamiento inicial dónde ellos aprenden "cómo hacemos las cosas, por qué y como que". Un documento en forma de memorándum del vicepresidente de la fábrica a los nuevos líderes del equipo de la planta se agregó como evidencia. Rowden (1994) escribe sobre el memorandum de el vicepresidente "asegurarse que todos ustedes el equipo está en la misma página para que todos sepan lo que nosotros estamos intentando lograr. Ella también habló de proporcionar ayuda y adiestrar a aquéllos que lo necesitan con respecto al nuevo proceso. Ella cerró el memorándum recordando a los supervisores que era su responsabilidad asegurar que todos sus obreros aceleran este nuevo equipo... y trabajan con un poco mas de personas si cualquiera de ellos todavía no entienden lo que nosotros queremos" (pág. 157)

Rowden (1994) encuentra gran apoyo en la noción de asegurar incluso a los vendedores externos de entrenar sus obreros acerca de promulgar la cultura de la compañía. Como el personal que se encuentra en la compañía, el gerente general instruyó al líder de la sección de vinilo "asegúrese que cuando las personas van a mostrarles cómo operar ese nuevo programa de computadora, que ellos entiendan, que nosotros queremos la calidad encima de la velocidad. Algunos de ellos piensan que nosotros queremos resultados y no cuidan como luce" (pág. 160)

Finalmente, en un ejemplo gráfico de interactividades e interrelaciones de los métodos de colección de datos en un estudio, Rowden grabó en sus notas de campo que él había observado un acercamiento del empleado a un supervisor de línea y habían dicho algo; entonces los dos dejaron la planta, salieron del edificio, y se comprometieron en una discusión animada en el patio de la planta. Después, en una entrevista informal con el supervisor, Rowden preguntó por lo que él había visto.

Éste era un proceso conocido como "saliendo bajo el árbol. Él explicó que cuando cualquiera tenga un problema que quieran discutir y no quisieran ser oídos por casualidad y "salen bajo el árbol para hablar". Allí todos podrían hablar de lo que piensan sin el miedo de represalia o de herir los sentimientos de cualquiera. Los obreros tenían una garantía informal de que algo dicho fuera de la planta nunca se usaría contra ellos" (Rowden, 1996, pág. 31)

Esta casualidad de una observación, junto con la explicación de la entrevista, proveen apoyo para la disputa de Rowden, que las comunicaciones abiertas en esta compañía reforzaron la calidad de vida de trabajo, y a su vez, apoyó el éxito de estas compañías pequeñas.

Impulse las Relaciones en las Clases de Educación Adultas Altas

El modo primario de colección de los datos en el estudio de Tisdell (1992, 1993) eran observaciones del aula de casi todas las sesiones de dos clases de graduados aconsejando la educación. Su papel era como un observador no participante presentado a cada clase como un estudiante doctoral que estudia los modelos de interacción social. Los profesores a quienes ella entrevistó al principio y después del término supieron más precisamente lo que ella estaba investigando. Se entrevistaron estudiantes voluntarios después de que el curso fue completado.

Importunando de cómo las relaciones de poder se manifiestan en las aulas, Tisdell se enfocó en el género pero también era sensible al sistema de privilegios y opresión basados en otros factores como raza, clase y edad. Las interacciones que involucran a un estudiante masculino asiático, nacido en América - Al - es un buen ejemplo-. Al identificó su clase socio-económica como clase alta, y era sumamente brillante y rápido para escribir. Así mientras su estado minoritario como asiático americano podría haber mitigado su poder como varón, sus orígenes de clase alta así como su inteligencia producían poder manejando en la clase. Tisdell observó eso en todos los ejercicios de pequeños grupos que involucraron a cinco o más personas, Al o se sentaba a la cabeza de la mesa o en la mesa. (1992, pág. 248):

Ruth, Carol, Sarah, y Karen se sentaban en el lado de la mesa en el orden listado. Al se sentaba en la mesa. Yo pregunte el grupo si les importaba si grababa su discusión. Ellos empiezan a hacer un chiste de grabarse y Al toma el grabador de cinta y dice, "yo lo conseguí, yo lo conseguí. ¿Quiere que yo haga a Elvis? Ellos hablan en broma sobre esto y entonces empiezan el ejercicio. Al las miradas abajo de su posición en la mesa a las cuatro mujeres, y ellas buscan a Al cuando hacen los comentarios... (Después en el ejercicio) Después de unas miradas de Carol a Al, dirige la pregunta siguiente específicamente a él como opuesto a los otros miembros del grupo: "Usted qué tipos de trabajos piensa que sus niños tendrán"

La entrevista después del curso con el profesor de clase - Charles - confirma la observación de Tisdell sobre Al y las múltiples fuentes de poder. Charles comenta, "yo pensé que ellos (Al comenta) eran a menudo y simplemente comentarios ofensivos, poco amables que en ocasiones pongan de bajada y ellos fueron basados en el mismo género... la dinámica (AL) es de inteligencia... yo pienso que es el respeto que nosotros les damos a las personas inteligentes en la academia. Nosotros les damos todos los tipos de dominio, y yo pienso que ellos le dieron mucho tiempo" (Tisdell, 1992, pág. 251).

Como yo anoté antes, la observación del no participante fue Tisdell la fuente primaria de datos. Sin embargo, se unieron los eventos, interacciones, y actividades observadas durante la clase a los documentos como el programa de estudios del curso y datos recaudados por el instructor y entrevistas del estudiante. Todas las tres fuentes de datos convergieron para proporcionar una descripción detallada y análisis de cómo se refuerzan las relaciones de poder de sociedad y cambiadas en el aula.

El Resumen

Este capítulo ha servido para dibujar los tres capítulos anteriores juntos en entrevistar, la observación del campo, y análisis del documento. Estas tres técnicas son los medios mayores de colección de datos en la investigación cualitativa. Y, mientras nosotros podemos asignar las condiciones científico-sonoras a estas actividades, como Wolcott (1992) dice, lo que nosotros estamos hablando es sistemáticamente "observado" "preguntando" y "repasando" (p.19). En algunos estudios cualitativos hay sólo una fuente de datos; en el estudio son empleados los tres modos de colección de datos. Más allá, el proceso generalmente es muy interactivo y holístico. Usted observa algo, usted pregunta entonces sobre eso en una entrevista; o algo puede entrar en su atención en un documento que se manifiesta en una observación y quizás la conversación informal en el contexto de la observación.

Yo use tres estudios comparativos para ilustrar esta naturaleza interactiva de colección de datos y análisis preliminar. Harris (1995) estudio del proceso de planificación del programa en los institutos de Aprendizaje en la Jubilación involucró el uso de entrevistas y documentos, seguido por observaciones. Las entrevistas también eran la fuente principal de datos en el estudio de Rowden (1994, 1995) del desarrollo de recursos humanos en los negocios pequeños. Las observaciones también rindieron un pedazo real de información importante, seguido por los documentos de la compañía. En contraste, para Tisdell las fuentes principales de datos eran sus observaciones de sesiones de clase. Las entrevistas eran una fuente secundaria pero importante de datos, como era los materiales relacionados con el curso.

En este capítulo yo intenté llevar la naturaleza holística, comprensiva de colección de datos en los estudios cualitativos. Mientras cada técnica puede estudiarse y practicarse por si sola, en el mundo real del estudio de investigación, entrevistando, observando, y examinando los documentos se unen en el proceso de entender y describir el fenómeno de interés.

PARTE TRES.

ANALIZANDO E INFORMANDO LOS DATOS CUALITATIVOS.

Escoger un plan de investigación cualitativo presupone un cierto punto de vista del mundo que a su vez define, cómo un investigador selecciona una muestra, colecciona los datos, analiza los datos, y problemas de los acercamientos de validez, fiabilidad, y ética. Parte

tres consiste en cuatro capítulos que se dirigen en fases tardías del proceso de investigación, incluyendo dos capítulos para analizar los datos cualitativos, un capítulo en producir el conocimiento válido y fiable de una manera ética, y un capítulo en escribir el informe del estudio cualitativo.

Los capítulos separados del libro en el análisis de datos y problemas de validez, fiabilidad, ética del extremo pueden estar desencaminados un poco; la investigación cualitativa no es lineal, el proceso es paso a paso. La colección de datos y el análisis empieza en la primera entrevista, la primera observación, y el primer documento que leyó. Las visiones surgidas, las desviaciones, y así sucesivamente. El proceso interactivo a lo largo de esto le permite al investigador producir resultados creíbles y fidedignos. Planes experimentales diferentes en que la validez y fiabilidad se consideran para antes de la investigación, el rigor en una investigación cualitativa deriva de la presencia de los investigadores, la naturaleza de la interacción entre investigador y participantes, la triangulación de datos, la interpretación de percepciones, y la descripción.

Sigue, entonces, que el informe final de un estudio cualitativo parecerá diferente del informe final de un plan de investigación convencional. Comparando la retórica de un estudio cuantitativo y un estudio cualitativo del mismo problema, Firestone (1987) utiliza las notas de las diferentes estrategias para persuadir al lector de la autenticidad de los resultados. "El estudio cuantitativo debe convencer al lector que se han seguido los procedimientos fielmente, porque se proporciona una descripción concreta muy pequeña de lo que cualquiera hace. El estudio cualitativo repasado por Firestone incluyó "las citas contundentes de las entrevistas, una descripción de la agencia que provee los modelos de personal, y citas de la historia de la agencia... Los detalles son convincentes," él escribe, "porque ellos ofrecen credibilidad que da sentido al lector" (p.19).

En los últimos cuatro capítulos de este libro, los lectores conseguirán un sentido de la naturaleza interactiva de la colección de datos, el análisis, informes. El primer capítulo en parte 3 presentan al lector varias estrategias de análisis de datos usadas en la investigación cualitativa y discuten la importancia de analizar los datos simultáneamente como ellos está siendo reunido. También se presenta en capítulo 8 las pautas prácticas para manejar los datos puestos, incluso una discusión de cómo los programas de la computadora pueden facilitar la dirección de los datos y " análisis. El Capítulo 9 examina el análisis de los datos y como aplicarlo a la investigación del estudio.

A lo largo del análisis y fases informativas de la investigación cualitativa hay una tensión entre "exceso descriptivo" (Lofland, 1971, p.129) y "las conclusiones razonables y generalizaciones basadas en la preponderancia de los datos" (Taylor y Bogdan, 1984, p.139). Esta tensión se extiende a los problemas de validez y fiabilidad - para el más aterrizado en el detalle de apoyo los resultados de investigadores, son el más creíble y fidedigno. Capítulo 10 explora los problemas de validez interior, fiabilidad, y la validez externa - hasta que punto pueden aplicarse los resultados de un estudio cualitativo a otras situaciones. Ha habido más discusión probablemente y se ha debatido sobre el generalidad que cualquier otro aspecto de investigación cualitativa. Que pensar sobre estos problemas, así como las estrategias concretas para asegurar la fidelidad de investigación cualitativa, es el enfoque de capítulo 10. Igualmente importante son las preocupaciones éticas que saturan el proceso entero de investigación cualitativa, de la conceptualización del estudio a la diseminación de resultados. Éstos también se discuten.

El último capítulo en parte 3 (y el último capítulo del libro) se consagra a la escritura de un informe de la investigación cualitativo. Cubierto es la preparación por escribir, el volumen del informe y problemas relacionados a ese volumen, y la diseminación de resultados. El capítulo cierra por escrito con un poco de consideraciones especiales en el informe final del estudio cualitativo.

Yo presento los capítulos en esta parte del libro con el conocimiento que detalló las instrucciones analizando e informando la investigación cualitativa, aunque es meramente útil en la necesidad de interpretación y aplicación por el más importante componente en la investigación cualitativa: el investigador.

CAPÍTULO OCHO

LAS TECNICAS ANALITICAS Y DIRECCION DE LOS DATOS

Los capítulos precedentes han explicado cómo recoger los datos para un estudio cualitativo a través de las entrevistas, observaciones, y documentos. En este capítulo yo discutiré la dirección de esos datos y analizar por qué fueron reunidos. Los capítulos separados en el análisis de los datos pueden estar desencaminados porque la colección y análisis deben ser un proceso simultáneo en la investigación cualitativa. De hecho, la evaluación del análisis y la integración del análisis con otras tareas distinguen a un plan cualitativo tradicional, de la investigación positivista. Un plan cualitativo es emergente. El investigador normalmente no conoce antes a cada persona que podría ser entrevistada, las preguntas que podrían hacerse, o dónde verse después a menos que se analicen los datos como ellos están siendo reunidos. Las desviaciones, hipótesis activas, y las suposiciones educadas de directa atención de los investigadores a ciertos datos y entonces refinar o verificar las desviaciones. El proceso de colección de datos y análisis debe ser dinámico. Pero no es decir que el análisis está terminado cuando todos los datos han sido reunidos. Realmente al contrario. El análisis se pone más intensivo como los progresos del estudio, una vez todos los datos están listos.

Primero, yo daré descripciones breves de diferentes estrategias para el análisis de datos y seguiré con una discusión de naturaleza interactiva de colección de datos y análisis. La última sección se consagra a la dirección de los datos y el papel de computadoras en la investigación cualitativa.

Las Estrategias de Análisis de Datos

Históricamente, el análisis de datos en la investigación cualitativa ha sido algo como una metamorfosis misteriosa. El investigador se retiró con los datos, aplicado su o sus poderes analíticos, y surgió como una mariposa con "resultados". Sólo recientemente tiene varias publicaciones consagradas a describir y explicar el proceso de análisis de datos cualitativos - recursos que pueden ser de ayuda a investigadores que se esfuerzan en sacar el sentido de sus datos (por ejemplo, Stratuss, 1987, Stratuss y Corbing, 1990, Dey, 1993; Milles y Huberman, 1994; Coffey y Atkinson, 1996). No obstante, hay una pequeña duda, que el proceso sea muy intuitivo; un investigador no siempre puede explicar de dónde vino una visión (puede ser después un hallazgo) o cómo se descubrieron las relaciones entre los datos. Lo mejor que cualquier libro puede hacer, incluyendo este, es introducir las opciones de cómo proceder, delinear estrategias que han trabajado para el autor, y proporcionar ejemplos ilustrativos. El aprendizaje real puede tener lugar haciéndolo. Con esa advertencia en la mente, la primera sección de este capítulo presenta apreciaciones globales breves de varias técnicas de análisis de datos.

Primero, yo daré descripciones breves de diferentes estrategias para el análisis de datos y seguiré con una discusión de naturaleza interactiva de colección de datos y análisis. La última sección se consagra a la dirección de los datos y el papel de computadoras en la investigación cualitativa.

El Análisis Etnográfico

Como yo anoté antes, y enfocado a los estudios etnográficos en la cultura y en las regularidades sociales de la vida cotidiana. La rica descripción, es una característica definida de estudios de etnográficos. "La tarea del análisis," entonces, "es alcanzar por las fuentes de datos múltiples (las grabaciones, los artefactos, diarios) y concentrarlos, con un poco menos de preocupación para el significado conceptual o teórico de estas observaciones" (Milles y Huberman, 1994, pág. 8). Los antropólogos, algunas veces hacen uso de categorías preexistentes de planes para organizar y analizar datos. El Contorno de desarrollo de Materiales Culturales por Murdock (Murdock y otros, 1982) lista casi ochenta categorías descriptivas, cada una con subcategorías por que los lectores pueden codificar los datos. Éste es un esquema particularmente útil para comparar las culturas diferentes. Lofland y Lofland (1995) también hacen pensar en categorías y subcategorías para organizar aspectos de la sociedad. Sus cuatro amplias categorías tratan con (1) la economía; (2) la demografía como la clase social, sexo, etnicidad, y raza; (3) "las situaciones básicas de la vida humana"

(p.104), incluso familia, educación, y cuidado de la salud; y (4) el ambiente, "natural" y construido" (p.104).

Mientras las etnografías educativas pueden hacer uso de éstas categorías de planes, más a menudo un esquema de clasificación se deriva de sus datos. El esquema normalmente puede emplear condiciones encontradas en la propia cultura (una perspectiva del emic) o las condiciones construidas por el etnográfico (una perspectiva del etic). Si se ven los temas o variables dentro del esquema para ser interrelacionados, puede crearse una tipología. Tipológico se define por Lofland y Lofland (1995) como "el proceso de trazar las posibilidades que son el resultado de la conjunción de dos o más variables" (p.126) Tesch (1990) elabora cómo pueden desplegarse las relaciones en los datos: "Estas relaciones se pintan a menudo en los diagramas, como rejillas u otras cajas estructuradas, con contornos taxonómicos de forma de árbol... los diagramas de flujo, mesas de decisión, solapando círculos, (con un término en el centro y las condiciones relacionadas en la periferia), network o redes, o algo que el investigador pueda inventar" (p.82). En un estudio etnográfico, estos sistemas de la clasificación o "mapas cognoscitivos" (Werner y Schoepfle, 1987, p.24) se usan para pedir datos que se consideran modelos socioculturales. Los elementos comparados dentro de un sistema de clasificación pueden llevar a las hipótesis provisionales y explicaciones.

El Análisis Narrativo

Al núcleo del análisis narrativo es "la manera en que los humanos experimentan el mundo" (Connelly y Clandinin, 1990, p.2) Como una técnica de investigación, el estudio de experiencia a través de la historia. El énfasis está en las historias que dicen las personas y en cómo estas historias se comunican - en el lenguaje usado para contar las historias. Como Johnson-Bailey y Cervero (1996) anotan en sus historias, "cada pronunciación, incluso las repeticiones y ruidos" (p.145) se consideran como parte de los datos a ser analizados.

Se considera en primera persona la forma de experiencia narrativa, "texto" de este acercamiento de la investigación. Si se cuenta en forma de autobiografía, historia de vida, entrevista, periódico, carta, u otros materiales que nosotros coleccionamos "cuando nosotros componemos nuestras vidas" (Clandinin y Connelly, 1994, pág. 420), el texto es analizado usando las técnicas de una disciplina particular o perspectiva. Los Modelos Sociológicos y sociolingüísticos del análisis narrativo tienen énfasis en la estructura de la narrativa y su relación al contexto social. "los procesos de entender, revocar y resumir las historias" (Cortazzi, 1993, pág. 10) caracterizan el acercamiento psicológico. Antropólogos estarían interesados en cómo las narrativas de la historia varían por la cultura, así como en "el modelo cultural de costumbres, creencias, valores, actuación y contextos sociales de narración" (Cortazzi, 1993, pág. 100)

Los modelos literarios dan énfasis a la gramática, sintaxis, narración, y estructura de la zona. Además, pueden usarse perspectivas ideológicas como aquéllas incluidas en la teoría feminista, teoría crítica, y posmodernista para interpretar las narrativas de las historias de vida. Dependiendo del investigador, cualquiera de estos marcos puede aplicarse a los procesos educativos y situaciones (Cortazzi, 1993,; Hatch y Wisniewski, 1995,; Josselson y Lieblich, 1995) como Coffey y Atkinson (1996) observan, "No hay fórmula o receta para pensar sobre nuestros datos como narrativa, es que esto abre las posibilidades para una variedad de estrategias analíticas" (pág. 80).

El Análisis Fenomenológico

Alojado como él es. En la filosofía de la fenomenología (vea capítulo uno), este tipo de análisis va buscando fuera la esencia o estructura del elemento esencial de un fenómeno. Varias técnicas específicas - como la época, poniendo entre paréntesis, la variación imaginativa en primer y segundo orden del conocimiento, es el proceso en el que "el investigador se compromete en quitar, o por lo menos se da cuenta de prejuicios, puntos de vista o asunciones con respecto al fenómeno bajo investigación... Esta suspensión de juicio es crítica en la investigación Fenomenológica y requiere poner al lado de los investigadores el punto de vista personal para ver la experiencia para sí mismo" (Katz, 1987, pág. 37). La variación Imaginativa tiene que intentar ver el objeto de estudio - fenómeno - desde varios ángulos diferentes o perspectivas. Como Moustakas (1990, pág. 97.98) explica, "la tarea de la variación imaginativa es buscar los posibles significados a través de la utilización de la

imaginación, variando los marcos de referencia, empleando polaridades e inversiones, y acercándose al fenómeno de las perspectivas divergentes, posiciones diferentes, papeles, o funciones. El objetivo es llegar a las descripciones estructurales de una experiencia, el estando bajo ella y la precipitación de los factores que se consideran para lo que está siendo experimentado... ¿Cómo hizo la experiencia del fenómeno para que venga a ser lo que es"? Una versión del análisis fenomenológico es llamado, pregunta heurística (Moustakas, 1990). La pregunta Heurística se personaliza más aun que la pregunta fenomenológica en que el investigador incluye un análisis de su propia experiencia como la parte de los datos.

El Método Comparativo Constante

El método comparativo constante del análisis de datos se desarrolló por Glaser y Strauss (1967) como medios de desarrollar la teoría aterrizada. Una teoría aterrizada consiste en categorías, propiedades, e hipótesis entre lo que son los eslabones conceptuales y entre las categorías y propiedades. Porque la estrategia básica del método comparativo constante es compatible con el método comparativo inductivo, construyendo un concepto de orientación de la investigación cualitativa, el método comparativo constante de análisis de datos se ha adoptado por muchos investigadores que no están buscando construir a la teoría substantiva.

La estrategia básica del método es hacer lo que su nombre implica - la comparación constante. El investigador empieza con una casualidad particular de los no interrogados, notas de campo, o documentos y lo compara con otro incidente en el mismo juego de datos o en otro puesto. Estas comparaciones llevan a categorías provisionales que se comparan entonces a nosotros y a otros casos. Las comparaciones son constantemente hechas dentro de y entre los niveles de conceptualización hasta que pueda formularse una teoría.

El Análisis Satisfecho y la Inducción Analítica

Dos técnicas de análisis de datos menos comunes en la investigación cualitativa son el análisis satisfactorio y la inducción analítica. A alguna magnitud, las dos técnicas fueron usadas implícitamente en cualquier análisis inductivo de datos cualitativos. En un sentido, todos los datos cualitativos de análisis con el análisis satisfactorio, esto es, el volumen de entrevistas, notas de campo, y documentos analizados. Aunque este volumen puede analizarse cualitativamente por temas y repitiéndose modelos significativos, el análisis satisfactorio ha sido históricamente de naturaleza cuantitativa. Manning y Cullum-Swan (1994, pág. 464) define su uso histórico como "una técnica cuantitativamente orientada por que regularizó las dimensiones y se aplica para definir las unidades métricamente y éstos se usan para caracterizar y comparar los documentos. "Las unidades de medida en esta forma de centro de análisis satisfactorio en la comunicación, sobre todo la frecuencia y variedad de mensajes. En su adopción para el uso en estudios cualitativos, y la comunicación de significado es el enfoque. El análisis es inductivo: "Aunque las categorías y variables inicialmente guía el estudio, otros se permiten y esperan surgir a lo largo del estudio" (Altheide, 1987, pág. 68). Esencialmente, el análisis satisfactorio cuantitativo busca visiones en "situaciones, escenas, estilos, imágenes, significados y matices como temas importantes" (Altheide, 1987, pág. 68). El proceso involucra el codificando simultáneo de datos crudos y la construcción de categorías que capturan características pertinentes de los documentos.

La inducción analítica, también llamada discordante -o negativa -en el análisis del caso (Kidder, 1981a) tiene sus raíces en la sociología (Robinson, 1951; Katz, 1983; Denzin, 1978). Esencialmente, el proceso es un refinamiento incesante de hipótesis como el investigador encuentra casos que no emparejan a la hipótesis original. En el futuro una hipótesis evolutiva explicará todos los casos conocidos del fenómeno. El objeto es lograr un ataque perfecto entre la hipótesis y los datos. En su más pura forma, la inducción analítica es un proceso riguroso de probar cada nueva casualidad consecutivamente contra la hipótesis recientemente formulada o la explicación del fenómeno bajo estudio. Los pasos básicos en el proceso son (Robinson, 1951):

* Usted empieza su estudio con una hipótesis provisional o explicación del fenómeno bajo estudio.

* Usted selecciona un fenómeno determinadamente para ver si la hipótesis encaja en el caso.

* Si no encaja la hipótesis, usted reformula la hipótesis; si encaja la hipótesis, usted selecciona los casos adicionales para probar la contra hipótesis.

* Usted busca casos que al parecer no encajan en la explicación formulada determinadamente (los casos negativos o discordantes); "el descubrimiento de un caso negativo refuta la explicación y requiere una reformulación" (Borg y Gall, 1989, pág. 405).

* El proceso continúa hasta las etapas de reformulación de todos los casos estudiados o puede encontrarse ningún caso negativo.

Mientras la inducción analítica en su forma más rigurosa, no se emplea a menudo en la investigación cualitativa, la idea de probar las explicaciones provisionales (o hipótesis) en la colección de los datos continuada es utilizada.

El Análisis Durante la Colección de los Datos

Imagínese sentándose a la mesa del comedor, preparado para empezar - analizando los datos para su estudio cualitativo modesto. En un montón a usted le salieron trescientas páginas de transcripciones de entrevistas. En la mesa hay una pila de notas de campo de sus - observaciones de sitio, y relevantes al estudio. Usted repasa el propósito de su estudio y las preguntas que guiaron la cuestión. ¿Ahora qué hace? ¿Dónde empieza? ¿Cómo va decir, veinte o incluso treinta páginas de resultados, de los centenares de páginas de datos? Usted empieza leyendo una transcripción, y entonces otra. Usted advierte que le debió de haber preguntado algo que entró en la primera entrevista al segundo participante. Usted rápidamente siente agobio al percibirlo; usted empieza a sentir que está ahogándose literalmente en los datos. Es dudoso que pueda proponer cualquier resultado. Usted ha minado su proyecto entero esperando hasta después de que todos los datos son reunido para empezar el análisis.

En un guión más ilustrado, usted se sienta a la mesa del comedor con nada más que la transcripción de su primera entrevista, o notas de campo de su primera observación, o el primer documento que usted coleccionó. Usted repasa el propósito de su estudio. Lo leyó y usted lo coleccionó. Repasa el propósito de su estudio. Usted leyó y relejó los datos, mientras hace anotaciones en los márgenes para hacer un comentario sobre los datos. Usted escribe un memorándum separado y capturando sus reflexiones, tentativa de ellos, desviaciones, ideas, y cosas para seguir que derivan en el primer set de datos. Usted anota cosas que quiere preguntar, observar, o buscar en su próxima actividad de colección de datos. Después de su segunda entrevista, usted compara el primero puesto de datos con el segundo.

Esta comparación informa a los próximos datos coleccionados, y así sucesivamente. Meses después, usted se sienta a analizar y escribir sus resultados, usted tiene un juego de categorías provisionales o temas - las respuestas a su investigación cuestionan en que trabajaran. Usted se está organizando y refinando en lugar de empezar el análisis de los datos.

El análisis de los datos es una de las pocas facetas, quizás la única faceta, de hacer la investigación cualitativa, en que hay una manera correcta y la manera mala. Como se ilustra en el guión descrito, la manera correcta de analizar los datos en un estudio cualitativo es hacerlo simultáneamente con la colección de los datos. A la salida de un estudio cualitativo, el investigador sabe lo que es el problema y ha seleccionado una muestra para coleccionar datos para dirigir el problema. Pero el investigador no sabe lo que se descubrirá, en que o en quien se concentrara en adelante, o lo que le gustara al último del análisis. El último producto se forma por los datos que son reunidos y el análisis que acompaña el proceso entero. Sin el análisis continuo, los datos pueden ser desenfocados, redundantes y el volumen de material que necesita ser procesado será aplastante. Los datos que se han analizado mientras se reunían son lentos y brillantes.

La colección simultánea de los datos y el análisis ocurren dentro y fuera del campo. Es decir, usted puede estar haciendo algún análisis rudimentario mientras está en el proceso de colección de datos, en las actividades de colección de datos, ilustrado en el segundo guión. Bogdan y Biklen (1992) ofrecen diez sugerencias útiles por analizar los datos que están reuniendo.

1. Fuerza para tomar decisiones que estrechan el estudio. "Usted debe disciplinarse en no seguir todo... es probable que usted enrolle los datos demasiado difusos e impropios para lo que usted planea hacer. Los datos que usted tiene de un tema dado, escena, o asuntos, lo más fácil será pensar profundamente sobre él y el más productivo que puede hacer cuando usted intenta el último análisis" (pág. 155)

2. Fuerza para tomar decisiones acerca del tipo de estudio que quiere dirigir. "Usted debe intentar aclarar su mente, por ejemplo si usted quiere hacer una descripción completa de una escena o si usted está interesado en la generación de una teoría sobre un aspecto particular de él" (p.155).

3. Desarrolle preguntas analíticas. "algunos investigadores traen las preguntas generales a un estudio. Esto es importante porque ellos dan el enfoque a la colección de datos y ayuda a organizar esto para proceder... Nosotros sugerimos que poco después usted entra en el campo, usted evalúe que preguntas son pertinentes y cuáles deben ser reformuladas para dirigir su trabajo" (pág. 155).

4. El plan de sesiones de colección de datos según el hallazgo en las observaciones anteriores. "en la luz del hallazgo usted periódicamente revise sus notas de campo, planea seguir las primacías específicas en su próxima sesión de colección de datos" (pág. 157).

5. Escriba muchos "comentarios de lo observado". "La idea es estimular el pensamiento crítico sobre lo que usted ve y volverse más que una máquina grabadora" (pág. 158)

6. Escriba memorándums sobre lo que está aprendiendo. "Estos memorándums pueden proporcionar un tiempo para reflejar los problemas levantados en el sitio y cómo se relacionan los grandes problemas teóricos, metodológicos, y substantivos" (pág. 159)

7. Pruebe las ideas y temas en los asuntos. "Mientras no se pregunte todo, y no todo lo que usted oye pueden ser para los informadores útil e importantes, bajo circunstancias apropiadas, pueden ayudar al análisis, y sobre todo rellenar los huecos en la descripción. (p.161).

8. Empieza explorando la literatura mientras usted está en el campo. "Después de que usted ha estado durante algún tiempo en el campo, pasando por la literatura substantiva en el área lo que esta estudiando reforzará el análisis" (pág. 161). Esta lectura "debe proporcionarle el estímulo en lugar de ser un suplente por pensar" (pág. 162).

9. Juegue con metáforas, analogías, y conceptos. "Las plagas de miopías más investigadas... Haga la pregunta, "Qué me recuerda esto"? (pág. 162). "Otra manera de extender los horizontes analíticos es intentar levantar relaciones concretas y acontecimientos observado en una escena particular a un nivel más alto de abstracción" (p.163).

10. Use dispositivos visuales. Intentando visualizar lo que usted está aprendiendo sobre el fenómeno pueden traer claridad a su análisis. Tales representaciones pueden ir de un modelo "primitivo" a los modelos sofisticados generados a computadora (p.164).

Manejando sus Datos

Algún sistema por organizar y el manejo de los datos necesarios debe ser ideado al principio en su estudio. Esto involucra catalogar, término que esta desgraciadamente envuelto en el misterio y en el proceso misterioso del análisis de los datos. Codificar es nada más que asignando alguna clase de nominación taquigráfica a los varios aspectos de sus datos para que usted pueda recuperar pedazos específicos de los datos fácilmente. Las designaciones pueden ser solo palabras, cartas, números, frases, o combinaciones de éstos. La codificación ocurre a dos niveles - identificando la información sobre los datos y las estructuras interpretativas relacionadas al análisis. El esquema de codificación puede ser bastante simple, como identificar un tema que pueda ilustrarse con numerosas casualidades, citas, y así sucesivamente. O puede ser bastante complejo, con multiniveles de codificación para cada incidente (Strauss, 1987, Strauss y Corbin, 1990).

Con respecto al primer nivel de codificación, cada entrevista, el set de notas de campo, y necesidades del documento que identifican las anotaciones para que usted pueda accederlos como se necesita en el análisis y " la crónica de los resultados, la organización básica es fácil de pasar por alto, porque en el momento que usted está, se olvida donde y cuando una

casualidad tomó lugar o las características de la persona que usted entrevistó. Sin embargo, diez entrevistas después es bastante probable que usted se haya olvidado de identificar características de los primeros participantes. Después de meses usted se habrá olvidado de todos sus datos. De como colecciono los datos, es importante codificarlo según el esquema, es pertinente a su estudio.

Usted también necesita guardar huella de sus pensamientos, meditaciones, especulaciones, y desviaciones de como usted se comprometa en el análisis. Este tipo de información podría entretenerse con datos crudos (como los comentarios del observador en las notas de campo), o puede estar en archivos separados o memorándums. Esta información es el análisis realmente rudimentario, y usted necesitará accederlo para construir adelante el análisis surgiendo y los datos crudos de entrevistas, notas de campo, y documentos. El análisis más intensivo de los datos puede involucrar esquemas complejos de codificación. Dey (1993) los puntos fuera es uno de los problemas con el término codificar son el "el armoniza mecánicamente a las desigualdades con la tarea conceptual involucrada categorizando los datos. Esto se levanta de la asociación de codificar... el juego de reglas que gobiernan la asignación de códigos de los datos, por eso la eliminación del error y la recuperación clara de los datos originales invirtiendo el proceso (es decir descifrando).

El análisis Cualitativo, en contraste, le exige al analista que cree o adapte los conceptos pertinentes para los datos, para aplicar el set de reglas preestablecidas" (p.58) Él advierte que mientras "nosotros podemos retener codificando como un término por reemplazar la categoría llena nombra por los símbolos breves... nosotros no debemos confundir esto con el proceso analítico de crear y asignar ellos a las categorías" (pág. 58).

Usted puede claro, hacer toda esta organización a mano, y algunos investigadores cualitativos lo hacen. Otra opción para manejar los datos es usar un programa de software de computadora diseñado para la investigación cualitativa. Una tercera opción es una mezcla de dirección manual y de computadora. Al menos, se habrán transcripciones y notas de campo, y la copia tendrá un apoyo de archivo de computadora. Varios procesadores de texto son muy sofisticados para ser adaptados a la dirección de los datos. De hecho, la accesibilidad y " la popularidad de las computadoras en la investigación cualitativa están creciendo. La sección siguiente proporciona una apreciación global de las posibilidades, fuerzas, y limitaciones de las computadoras en la investigación cualitativa.

Las Computadoras y los Datos Cualitativos

La computadora tiene una gran capacidad para organizar cantidades grandes de datos, así como facilitar la comunicación entre los miembros del equipo de investigación. Por ejemplo, pueden enviarse los datos directamente de un sitio de la observación a una situación central donde otros investigadores pueden leer la nota y compararlas con las propias. El análisis continuo puede dirigirse casi simultáneamente entre varios investigadores a través del uso de computadoras. Y poniendo los datos en discos, "nosotros estamos creando nuevos bancos de datos que tienen el potencial para ser fácilmente accesibles y utilizables para el análisis secundario. Esto no sólo podría aumentar la fiabilidad de nuestros estudios, permite un nuevo nivel de análisis secundario. Podrían compararse datos de varios proyectos diferentes fácilmente" (Conrad y Reinharz, 1984, p.8).

El uso de computadoras en el análisis de datos cualitativos ha aumentado dramáticamente en los recientes años. Si el investigador es colaborador activo o individual, la computadora ha facilitado la dirección de los datos al punto que un investigador tiene una opción de programas diseñados para este propósito. Sin embargo, como los investigadores cualitativos tienen apropiadas herramientas de software para facilitar el proceso de investigación, es importante tener presente que el software ofrece ventajas reales por lo que se refiere a la velocidad y apoyo para el proceso de la investigación, pero ellos también pueden formarlos de maneras no anticipadas.

Las Computadoras y los Datos Cualitativos

La computadora tiene una gran capacidad para organizar cantidades grandes de datos, así como facilitar la comunicación entre los miembros del equipo de investigación. Por ejemplo, pueden enviarse los datos directamente de un sitio de la observación a una situación central donde otros investigadores pueden leer la nota y compararlas con las propias. El análisis continuo puede dirigirse casi simultáneamente entre varios investigadores a través del

uso de computadoras. Y poniendo los datos en discos, "nosotros estamos creando nuevos bancos de datos que tienen el potencial para ser fácilmente accesibles y utilizables para el análisis secundario. Esto no sólo podría aumentar la fiabilidad de nuestros estudios, permite un nuevo nivel de análisis secundario. Podrían compararse datos de varios proyectos diferentes fácilmente" (Conrad y Reinharz, 1984, p.8).

El uso de computadoras en el análisis de datos cualitativos ha aumentado dramáticamente en los recientes años. Si el investigador es colaborador activo o individual, la computadora ha facilitado la dirección de los datos al punto que un investigador tiene una opción de programas diseñados para este propósito. Sin embargo, como los investigadores cualitativos tienen apropiadas herramientas de software para facilitar el proceso de investigación, es importante tener presente que el software ofrece ventajas reales por lo que se refiere a la velocidad y apoyo para el proceso de la investigación, pero ellos también pueden formarlo de maneras no anticipadas.

El uso de computadoras en el análisis de datos cualitativos ha aumentado dramáticamente en los recientes años. Si el investigador es colaborador activo o individual, la computadora ha facilitado la dirección de los datos al punto que un investigador tiene una opción de programas diseñados para este propósito. Sin embargo, como los investigadores cualitativos tienen apropiadas herramientas de software para facilitar el proceso de investigación, es importante tener presente que el software ofrece ventajas reales por lo que se refiere a la velocidad y apoyo para el proceso de la investigación, pero ellos también pueden formarlo de maneras no anticipadas.

La Dirección de los Datos y construcción de la Teoría

Si un investigador está adaptando un programa comercial normal a la investigación cualitativa usando un programa desarrollado específicamente para ese propósito, es probable que la dirección de los datos, sea la primera preocupación. Reid (1992) divide la dirección de los datos en tres fases: la preparación de los datos, identificación de los datos, y manipulación de los datos. La preparación de los datos involucra la mecanografía de la nota, transcribiendo las entrevistas, y entrando en los datos en los que él investigador estará trabajando: Además, podría incluir revisiones menores o estructurados. Su propósito es meramente crear un registro limpio para trabajar. A menudo, un procesador de trabajo normal es el software de opción para esta fase, aún cuando los datos serán usados después junto con otro programa (Reid, 1992,; Richards y Richards, 1994,; Stanley y Templo, 1995,; Weitzman y Millas, 1995). La identificación de los datos se piensa "dividir los datos del texto en analíticamente significantes y fácilmente localizables" (Reid, 1992, pág. 126). Durante la manipulación de los datos, estos segmentos pueden buscarse, ordenarse, recuperarse, y reestructurarse. Tesch (1990) discute funciones de computadora específicas relacionadas con las investigaciones mecánicas.

Las tensiones de Reid son que la computadora no analiza los datos cualitativos, sólo los maneja (pág. 127). Sin embargo, la dirección de los datos no es aspecto pequeño de análisis. Primero, es difícil separar limpiamente la "dirección de los datos" del "análisis de los datos" en la investigación cualitativa. Por ejemplo, codificar y recuperar es una aproximación normalmente usada (ambos con y sin la ayuda de la computadora), correspondiendo a las fases que Reid llama identificación de datos y manipulación de datos. Codificar involucra fragmentos de textos etiquetados según el contenido, y recuperados proporcionando medios para coleccionar los fragmentos semejantemente etiquetados (Richards y Richards, 1994). Thomas y Lyn Richards señala, este proceso es el principio de la construcción de la teoría: incluso decidiendo las categorías (los códigos) involucra decisiones sobre qué conceptos e ideas desarrollándose y explorándose (Richards y Richards, 1994).

Segundo, haciendo esta función menos tedioso mantiene las nuevas vías el análisis. El desarrollo de la hoja de cálculo proporciona una comparación útil. Inicialmente, sirvió como una calculadora que ejecuta los cálculos automáticamente. Sin embargo, haciendo más los cálculos le permite al usuario correr múltiples "eso si" guiones, explorando los resultados de asunciones diferentes. Los ejemplos de escenarios incluyen, si la proporción de la hipoteca fue del 1 por ciento superior, pero el pago al contado es más bajo, cómo se afectarían los costos globales? ¿Baja aproximadamente 0.5 por ciento, con dos pagos al contado? Inspeccionando estos guiones proporcionan una herramienta de fabricación de decisiones que se creó como resultado de automatizar previamente, y producirá descubrimientos similares de las maneras

en que nosotros examinamos los datos y observamos los posibles eslabones y conexiones entre segmentos diferentes.

Así es sorprendente que el segundo mayor desarrollo en el software de la computadora para la investigación cualitativa sea software desarrollado para el propósito específico de explorar los datos en el apoyo de la teoría emergente. La mayor parte, del software actual se desarrolla por investigadores cualitativos que también programan (o tiene socios que lo hacen), e incorporan las funciones que ellos creen apoyan la emergencia de teoría, como poner en un índice sistemas y modelos de la búsqueda sofisticados.

La Apreciación Global de Programas

Esta sección no intentará repasar el software en detalle. Sin embargo, algunas observaciones generales serán válidas, incluso cuando los detalles del programa cambien.

Dos tipos mayores de software pueden ser considerados en la computadora ayudando a la investigación cualitativa. El primero es el software normal de oficina - procesadores de textos, bancos de datos, - que los usuarios adaptan a la investigación cualitativa, mientras desarrollan a menudo sus propios métodos del funcionamiento idiosincrásicos a través del ensayo y error. Éstos los productos del software tienen varias ventajas. Ellos están prontamente disponibles, se producen y prueban las normas comerciales, y está familiarizado para tener las curvas de aprendizaje mínimas. Sin embargo, ellos no son rasgos específicamente deseables que yo discutiré después en más detalle en el capítulo.

Aplicaciones específicamente diseñadas para apoyar el proceso de la investigación cualitativa son el segundo tipo de software para considerar. Hay una amplia gama; cada programa rasgos que su diseñador sintió esenciales a la investigación cualitativa. Estos rasgos son las ventajas primarias de estos paquetes. Las desventajas incluyen problemas de utilidad común para los productos con públicos limitados (por ejemplo, plan de interfase pobre que hace el acceso a la funcionalidad difícil), falta de compatibilidad con otros programas comerciales, y las curvas de aprendizaje empinadas.

El Software de la Oficina

Los procesadores de textos como Word Perfect o Microsoft Word probablemente son los más familiares del "software de oficina". Esta misma familiaridad los hace la primera opción de muchos investigadores cualitativos. De hecho, las fuerzas de un procesador de textos normal son a menudo incomparables en el software más especializado, particularmente en el área de texto que revisa los rasgos. De cualquier programa específico, pueden esperarse ciertas funciones, incluso numeración lineal, búsqueda de palabras, búsqueda y reemplazo, y la habilidad de verificar la ortografía y crear los macros (atajos del teclado que inician una sucesión más larga de acciones). Stanley y Temple (1995) delinea un procedimiento activo para los procesadores de textos, y Reid (1992) proporciona varias descripciones graduales de técnicas de dirección de datos bastante avanzadas que pueden lograrse con procesadores de textos que usan sólo las funciones más básicas. Los rasgos más avanzados como el pie de pagina, anotando, indexando, uniendo a hipertexto, y empotrando gráfico y archivos de los medios de comunicación, extienden la capacidad de procesador de textos (Richards y Richards, 1994).

Sin embargo, la generación actual de procesadores de textos tienen sus limitaciones. Sus funciones de búsqueda no satisfacen a los archivos enormes o a los números grandes de códigos. Además, hoy los procesadores de textos no pueden buscar combinaciones de características de los datos. Una debilidad mayor de procesadores de textos es su incapacidad para realizar investigación para aislar casos específicos de condiciones múltiples. Ellos tampoco proporcionan la dirección con la herramienta para rastrear las características de los datos asignadas (como códigos), o apoya cualquiera de las funciones que pueden necesitarse (Reid, 1992,; Richards y Richards, 1994,; Staley y Temple, 1995,; Weitzman y Miles, 1995). Si estos rasgos son esenciales, puede ser sabio examinar otras opciones del software.

Otro software comercial a veces adaptado para las necesidades de la investigación cualitativas son los bancos de datos, el hipertexto, y algún software con capacidades unidas. Varios autores discuten cómo estos programas podrían usarse (Richards y Richards, 1994; weitzman y Miles, 1995). Estos programas están menos familiarizados que los procesadores

de textos a la mayoría de las personas, y puede ser difícil de explorar sus capacidades y adaptarlos a la investigación cualitativa.

El Software Cualitativo

El número de programas de software específicamente diseñado para la investigación cualitativa tiene auge en los recientes años, especialmente desde el advenimiento de la computadora personal. El conocimiento de estos programas no se ha levantado; incluso investigadores no pueden familiarizarse con el uso del ethnograph, QUALPRO, el NUDIST, y así sucesivamente, reconoce los nombres. La diversidad de software de la investigación cualitativa refleja la diversidad metodológica de investigación cualitativa (Tesch, 1990), la dificultad para la mayoría de los investigadores es seleccionar el programa más apropiado o programas para aprender. Desafortunadamente, no hay paquete ideal que incorpore la mayoría de las capacidades a estas alturas en la evolución del software, o incluso una serie normal de rasgos. Además de la variación en la funcionalidad, hay un amplio rango en la flexibilidad y amigabilidad del usuario con los sistemas.

Así como proporciona el repaso específico en un número grande de programas, Weitzman y Miles (1995) también proponen una lista preocupada y comprensiva de las consideraciones para ayudar al rango de opciones. Antes de seleccionar un programa cualitativo con que trabajar, sería una idea buena evaluar su propia orientación teórica, los tipos de datos y proyectos con que usted espera trabajar, y sus recursos - por no mencionar sus habilidades en la computadora. Otros autores también discuten los problemas considerados antes de seleccionar el software (Fielding y Lee, 1995; Stanley y Temple, 1995).

Muchos críticos categorizan los programas del software de maneras conceptualmente útiles. Weitzman y Miles (1995) flojamente divide los veinticuatro programas que ellos repasaron en cinco racimos familiares: los texto-colectores, administradores de la base de texto, el código y el programa de recuperación, el código base de la construcción teórica, y los network-constructores. La palabra es flojamente aplicada porque los autores reconocen que la mayoría de los programas son una mezcla de estos tipos generales (p.16). Richards y Richards usan un similar, pero no idéntico sistema: el código y software de recuperación, sistemas de construcción de la teoría, sistemas lógicos- basado, sistemas del index-based, y los sistemas de red conceptuales Network (Richards y Richards, 1994). Todavía otra categorización se construye alrededor de las estructuras de la tarea: la preparación de los datos y almacenamiento; segmentando, codificando, e intercalando; (LeCompte, Preissle, y Tesch, 1993).

Cada una de estas categorizaciones es un esfuerzo por definir ampliamente ciertos tipos de funcionalidad disponibles en los programas de deferentes de software diseñados para el análisis de los datos cualitativos.

Los texto-colectores, los administradores de texto, código y los programas de recuperación enfocado a los aspectos que Reid (1992) caracterizaría como la dirección de los datos: la entrada, organización, y manipulación de datos. Puede defenderse que estos programas automatizan meramente "el corte y pega" técnica familiar para muchos investigadores. Sin embargo, para Weitzman y Millas (1995) esta automatización ofrece distintas ventajas: "El código y programas de recuperación --incluso el más débil de ellos-- adelantan un salto a los viejos: Ellos son más sistemáticos, más completos, menos probable de perder las cosas, más flexible, y mucho, mucho más rápido" (p.18). Estas funciones proporcionan una ayuda útil al construir la teoría, pero los rasgos especiales y rutinas en los programas se han designado como "el código base de los constructores de la teoría" y "constructores de la red conceptuales".

Los Problemas en el uso de Software Cualitativo

Algunas de las preocupaciones simplemente se enfocan en los problemas prácticos común en cualquier aplicación de la computadora: cómo escoger el mejor programa, qué existe en el comercio entre la facilidad de uso y el poder del programa; la portabilidad de datos y de otros programas y las plataformas, y así sucesivamente. Sin embargo, las preocupaciones más profundas rodean la relación de esta nueva herramienta del proceso de investigación: ¿Cómo quiera la computadora ayuda a la investigación cualitativa a diferir los planes de la

investigación que no involucran a las computadoras? ¿Qué imprevistos y posiblemente indeseables consecuencias acompañan las capacidades que estos programas ofrecen?

Las herramientas del software formarán una opción para los investigadores de métodos; será fácil escoger en la computadora los que son difíciles de hacer. Ellos pueden manchar las líneas entre cuantitativo y cualitativo de una manera inaceptable. Los diseñadores no pueden entender el rango de demandas en los acercamientos a la investigación cualitativa, mientras están construyendo, limitando o enfatizando seductoramente una forma de exploración. Freidheim (1984) el tipo de archivos determinan la opción de tema o tipo de análisis a realizar, si toda la información es pulcramente grabada en discos en lugar de en pedazos de papel. Finalmente, teniendo que determinar el sistema de archivado de datos, antes de la construcción de la categoría o construcción que puede cerrarse prematuramente (Freidheim, 1984).

El segundo problema es que el uso de la computadora puede distanciar al usuario de los datos. Esto puede ocurrir a cualquiera porque en el programa de representación es difícil de discernir el contexto o crear abstracciones que pierdan algún detalle importante. Porque la computadora puede automatizar los cambios grandes, pueden introducirse múltiples errores, mientras producen distorsiones de los datos que no son detectados por el usuario. (Por otro lado, la computadora puede permitir el acceso simultáneo a los múltiples datos y así aumentar la habilidad de hacer las conexiones). Lyman (1984) también dice que escribir y leer las notas de campo es un proceso íntimo que a menudo el mismo revela. Introduciendo una computadora en el proceso interpone un medio diferente y así una relación, es más mecánica e impersonal, mientras bloquea la visión que podría surgir por otra parte. Algunos de los ricos datos cualitativos pueden perderse, el investigador empieza sustituyendo idioma técnico y cuantificando la descripción y la metáfora.

Hay también la preocupación que el descuido o la aplicación impropia de herramientas de la computadora producirán una investigación pobre. Tesch (1990) le preocupa que la facilidad con las computadoras pueda tentar a investigadores "para diseñar el proceso entero de análisis alrededor de las funciones una computadora puede hacerlo favorable" (pág. 303). La Información sobre cómo los programas de trabajo y el impacto que llevan en la investigación no siempre está disponible. Si los usuarios no conceptúan la interacción entre su análisis y el programa, ellos pueden ser aficionados e ingenuos, el desconocimiento de la aplicación de la herramienta. Los aprendices pueden ser particularmente inclinados a este error, determinar cómo y cuándo enseñar el uso de estas herramientas es una consideración extensa.

Dos preocupaciones adicionales surgen para los investigadores experimentales con el software existente. El primero involucra un conocimiento elevado de las ética del participante, dado el poder de este medio (Akeroyd, 1991). El segundo relaciona cómo el uso de este software afecta los equipos de investigación, particularmente cuando los niveles de conocimiento de la investigación y alfabetización de la computadora no coinciden (Richards, 1995; Sprokkereef, Lakin, Pole, y Burgess, 1995; Weitzman y Miles, 1995).

Éstos no son los problemas ligeros: las herramientas forman las tareas. El proverbio viejo "si usted tiene un martillo, todo le parece una uña" aplica a la computadora ayudaba el martillo así como el normal. Al mismo tiempo, un investigador se arriesga volviéndose un Ludista rechazando las herramientas poderosas fuera de mano. El acercamiento más productivo es articular y discutir las preocupaciones, observar los resultados de la investigación en la práctica, y para continuar evaluando el impacto de estas nuevas herramientas pensativamente. Los Investigadores que planean usar el software deben identificar su criterio para la selección del software, mantener un conocimiento crítico de los efectos de esas herramientas en uso, e informan sus influencias, así como se informan las limitaciones del estudio. Afortunadamente, los pioneros en el área de investigación cualitativa asistida por computadoras están poniendo un ejemplo positivo en su reflexión crítica en las interacciones de estas herramientas y los procesos de investigación.

Los Nuevos Desarrollos

Las listas de características que a los investigadores les gustaría ver en interacciones futuras de programas de investigación cualitativa, son largas. Esto incluye la multiocupación, mejor codificación y habilidades mejoradas para ocuparse de la investigación cualitativa y cuantitativa de los mismos casos, la anotación de herramientas multimedia, la coordinación mejorada con otro software, la buena orientación no contenida en el texto original, y la

colaboración entre los miembros de un equipo de la investigación. (Agar 1991; Cordingley 1991, Richards y Richards, 1994; Weitzman y Miles 1995) Weitzman y Miles se unen a las recomendaciones adicionales de las diferentes aproximaciones de la investigación cualitativa y a la necesidad diferente para el despliegue de los datos (Weitzman y Millas 1995) Hay acuerdo general que la serie de software actual todavía es desigual; rasgos útiles encontrados en un programa pueden ser indisponibles en otro.

A estas alturas, la proliferación de diversos software es típica en las fases tempranas del desarrollo tecnológico, cuando necesita y todavía están identificándose las capacidades. Moore extrae este modelo del mercadeo básico y agrega las observaciones salientes sobre las características del mercado designado a puntos diferentes (Moore, 1991). En la fase introductoria en un ciclo normal de mercadeo para productos técnicos, se crean los productos múltiples, cada uno con la copia de otras fuerzas; al mismo tiempo, el número de productos disponibles se reducirá. Para el software cualitativo esta fase está empezando ya; los racimos o familias en que los críticos dividen los programas ellos discuten la marca a cierto nivel y disfrazar la funcionalidad. Cuando estos programas construyen sus éxitos e incorporan los rasgos más buenos de cada uno, algunos de ellos se caerán por el borde del camino. En un mercado totalmente maduro, pueden esperarse dos o tres productos bien desarrollados que tendrán las funcionalidades similares (como WordPerfect y Microsoft Word). Esto es, claro, asumiendo que el mercado madura; un cierto nivel de aceptación y difusión es necesario para apoyar el continuo desarrollo del software. Como Tesch (1990) advierte, una masa crítica de aceptación requiere cualquier innovación para tener éxito (Rogers, 1995).

Según Moore, a cada fase de desarrollo, las expectativas del software se desenvolverán como madura el producto. En la fase introductoria, las únicas personas que pueden intentar usar estos productos, son técnicamente sofisticadas; les gusta la tecnología, disfruta resolviendo los problemas técnicos, y así tolerará los problemas del software. El próximo grupo está menos encantado por la tecnología que los resultados que ofrece. Ellos están menos comprometidos resolviendo los problemas del software pero todavía son pacientes con eso.

En contraste, el próximo grupo, espera probar completamente el software. Aunque ellos pueden ser tecnológicamente sofisticados como los grupos más tempranos, su actitud difiere. Ellos están principalmente interesados en conseguir un trabajo terminado, y quieren herramientas funcionales con que hacerlo. Ellos también esperan el apoyo del usuario por cualquier problema que tuvieran. Muchos productos tecnológicos no hacen la transición a las expectativas del público.

A los puntos tardíos en el ciclo, los flojos tienen las expectativas altas de la estabilidad del producto, la facilidad de uso, el apoyo y entendiendo de los programas y sus limitaciones. Ellos son a menudo resistentes a la tecnología, lo usan renuenteemente, y por consiguiente pueden menos hacer las valoraciones críticas sobre él.

Este modelo rastrea un modelo común en el desarrollo del software. Aunque éste no es el único camino posible, es un signo probable como cada vez más investigadores abarquen la investigación cualitativa ayudada por la computadora. Entendiendo la fase de ayuda de la computadora la investigación cualitativa ayudará identificar las preocupaciones y desafíos que enfrentan el campo como evoluciona.

El Resumen

Empezando el análisis de datos involucra considerar primero las diferentes estrategias disponibles al investigador cualitativo. En este capítulo yo he repasado varias estrategias brevemente - el análisis del etnográfico, análisis narrativo, análisis fenomenológico, el método comparativo constante, análisis satisfactorio, y la inducción analítica. También se citaron los recursos para aquéllos interesados a seguir cualquiera de estas opciones más profundamente.

Empezar en el análisis de los datos implica el reconocimiento para hacer la mejor conjunción con la colección de los datos. Para un rico y significativo análisis de los datos será posible empezar a analizar después de que todos los datos son reunidos. Más allá, las oportunidades de un investigador agobiado e impotente por la magnitud de los datos en un estudio cualitativo se reducirán grandemente si el análisis empieza temprano.

Finalmente, un investigador debe considerar cómo organizar y manejar la cantidad voluminosa de datos, típico en la mayoría de los estudios cualitativos. Una discusión del

manejo de los datos incluyó el papel que las computadoras pueden jugar en la dirección y análisis de los datos.

CAPÍTULO NUEVE LOS NIVELES DE ANALISIS

La primera sección de este capítulo se enfoca en el análisis de datos relacionado a las cuentas descriptivas, construcción de la categoría, y fabricación de la teoría. Estos niveles de análisis ocurren en caso de que la investigación del estudio así como otros tipos de investigación cualitativa. Sin embargo, la investigación del estudio múltiple o comparativo tiene su propio "nivel" en el sentido que hay "dentro del caso" el análisis de los datos así como el análisis "a través del caso". La última sección de este capítulo es una discusión del análisis de datos en la investigación del estudio.

Los Niveles de Análisis

La más básica presentación de los resultados del estudio es una cuenta descriptiva; incluso esa descripción requiere el pensamiento de lo que debe ser incluido y lo que se omitirá de los centenares de páginas de datos coleccionados para el estudio. Los datos están comprimidos y se unieron en una narrativa que lleva al significado que el investigador ha emanado de estudiar el fenómeno. Mientras la descripción es un componente importante de todas las formas de investigación cualitativa, pocos estudios se limitan a este nivel de análisis. LeCompte y Preissle (1993), por ejemplo, creen que el etnográfico "simplemente describe lo que ellos vieron... no hacen juicios de sus datos. Dejando a los lectores dibujar sus propias conclusiones, los investigadores se arriesgan a una pobre interpretación. Sus resultados también pueden trivializarse por lectores que son incapaces de hacer las conexiones implícitas, pero no son hechas explícitas, por el investigador" (pág. 267).

La construcción de la Categoría

Moviendo más allá de la descripción básica al próximo nivel de análisis, el desafío es construir categorías o temas que capturen algunos modelos recurrentes a través de "la preponderancia" (Taylor y Bogdan, 1984, pág. 13) de los datos. Estas categorías o temas son "conceptos indicados por los datos (y no es el propio dato)... para abreviar, las categorías conceptuales y propiedades tienen una vida aparte de la evidencia que dio lugar a ellos" (pág. 36). Las categorías de Revisión son grandemente un proceso intuitivo, pero también es sistemático e informado por el propósito del estudio, la orientación de los investigadores y conocimiento, y los significados hicieron explícitos por los participantes. Típicamente, las pautas para construcción de categorías encontradas en la literatura son muy generales "y sus aplicaciones están sujetas a demandas circunstanciales de un estudio dado" (Constas, 1992, pág. 255).

Las categorías y subcategorías (o propiedades) son más comúnmente construidas a través del método comparativo constante de análisis de datos. Como yo lo expliqué en el capítulo 8, en el corazón de este método es la continua comparación de casualidades. Las unidades de segmentos de datos de información. Se ordenan literalmente en agrupaciones que tienen algo en común. Una unidad de datos es cualquier significante. Una unidad de datos puede ser tan pequeña como una palabra usada por los participantes para describir un sentimiento o fenómeno, o tan grande como varias páginas de notas de campo que describen un incidente en particular. Según Lincoln y Guba (1985) una unidad debe conocer dos criterios. Primero, debe ser heurístico -que es, la unidad que revela la información pertinente al estudio y estimula al lector para pensar más allá del segmento particular de información. Segundo, la unidad debe ser "el segmento más pequeño de información sobre algo que puede estar de pie solo -ese es, debe ser interpretable en la ausencia de cualquier información adicional" (pág. 345).

La tarea es comparar una unidad de información con el próximo buscando regularidades en los datos. El proceso está en los datos de los pedazos de información y se asignan "estos momentos a categorías o clases que reúnen estos momentos de nuevo de una nueva manera... En el proceso nosotros empezamos a diferenciar más claramente entre el

criterio por asignar los datos a una categoría u otra. Entonces algunas categorías pueden subdividirse, bajo más categorías de lo abstracto" (Dey, 1993, pág. 44).

El Proceso Gradual

La construcción de la categoría es el análisis de los datos, y deben tenerse presente todas las advertencias sobre este proceso que yo discutí en el capítulo anterior. Hay, sin embargo, una preocupación creciente con el análisis a medida que se coleccionan los datos en el progreso del estudio. Y una vez que todos los datos están listos, hay generalmente un periodo de análisis intensivo cuando se prueban los resultados provisionales, revisados, y reconfigurados.

La construcción de la categoría empieza con leer la primera transcripción de la entrevista, las primeras series de notas de campo, el primer documento coleccionado en el estudio. Como lee a través de la transcripción, por ejemplo, usted apunta notas, comentarios, observaciones, y preguntas en los márgenes. Estas anotaciones están al lado de los segmentos de datos que lo hacen interesante, potencialmente pertinente, o importante a su estudio. Piense en como tener una conversación con los datos, haciendo preguntas, haciendo comentarios a él, y así sucesivamente. "las notas sirven para aislar inicialmente la mayoría de los puntos, si no los más importantes aspectos de los datos" (LeCompte, Preissle, y Tesch, 1993, P. 236).

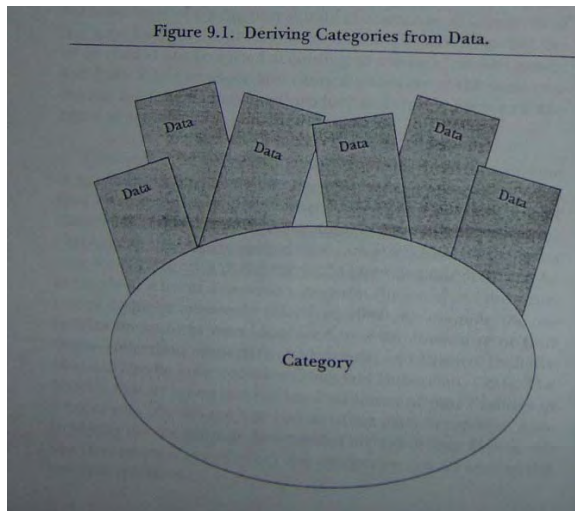
Trabajando en la transcripción, de esta manera usted persigue sus notas marginales y comentarios e intenta agrupar esos comentarios y notas que parecen ir juntos. Guarde una lista corriente de estas agrupaciones atada a la transcripción o en un papel separado o memorándum. Al principio de una pregunta, es probable que esta lista sea bastante larga, porque no sabe lo que aparecerá en el resto de los datos. Usted también no sabrá todavía qué agrupaciones podrían ser subclasificados bajo otros.

Moviendo a usted el set de datos (la transcripción, notas del campo, o documento), usted lo examina simplemente de la misma manera como perfiló. Usted hace esto, mientras tiene presente la lista de agrupación que usted extrajo de la primera transcripción, mientras verifica si ellos también están presentes en este segundo puesto. Usted también hace una lista separada de comentarios, condiciones, y notas de esto y entonces compara esta lista con el derivado de la primera transcripción. Estas dos listas deben unirse entonces en una lista patrón de conceptos derivada de ambos juegos de datos. Esta lista patrón constituye un exterior primitivo o sistema de la clasificación que refleja las regularidades repetidas o modelos en su estudio. Estos modelos y regularidades traen las categorías de temas en que se ordenan los artículos subsecuentes.

Debe ser claro que las categorías son abstracciones derivadas de los datos, no los propios datos. Para parafrasear Glaser y Strauss (1967, estas categorías tienen una vida propia aparte de los datos de los que ellos vinieron. Las categorías son elementos conceptuales que "cubren" o miden los ejemplos individuales de la categoría. Esto se ilustra en Figura 9.1.

Nombrando las Categorías

Los nombres de sus categorías pueden venir de por lo menos tres fuentes; el investigador, los participantes, o fuentes fuera del estudio como la literatura. La situación más común es cuando el investigador propone las condiciones, conceptos, y categorías que reflejan lo que él o ella ven en los datos. En el segundo acercamiento, los datos envasan son organizadas en un esquema sugeridos por los participantes. "este acercamiento requiere un análisis de las categorías verbales usadas por los participantes y/o provee de personal en un programa para irrumpir a la complejidad de realidad en las partes. Es un propósito fundamental de idioma para decirnos lo que es importante dándole un nombre y separándolo de esta forma de otras cosas con otros nombres" (Patton, 1990, pág. 393). Patton da el ejemplo de clasificación de los maestros de abandonos en "crónicas" y "fronteras" (pág. 394). Bogdan y Biklen (1992) encontró que los padres eran clasificados por personal profesional como "padres buenos," "padres no-buenos," o "alborotadores" (p.169).



Además para los participantes de las categorías, pueden pedirse prestados los esquemas de clasificación a mano de fuentes fuera del estudio. Aplicado a alguien más, el esquema requiere que las categorías sean compatibles con el propósito y el marco teórico del estudio. El banco de datos se examina para determinar el ataque de una categoría priori, y entonces los datos se ordenan en las categorías prestadas.

Esto es un poco peligroso usando la clasificación prestada para formar planes, sin embargo. Glaser y Strauss (1967) dicen, "la selección de los datos para la categoría que se ha establecido por otra teoría tiende a impedir la generación de nuevas categorías, porque el mayor esfuerzo no es ninguna generación, pero selecciona datos. También, emergente a los datos... Trabajando con las categorías prestadas es más difícil que sean más duros de encontrar, menos en número: subsecuentemente a la larga ellos pueden no ser apropiados, y no diseñados exactamente para el propósito, ellos deben ser reespecificados" (p.37).

Pueden usarse varias pautas importantes para determinar la eficacia de categorías derivadas del método comparativo constante del análisis de datos:

- Las Categorías deben reflejar el propósito de la investigación. En el efecto, las categorías son las respuestas a su pregunta de investigación. Una de Rowden (1994) (categorías) con respecto al papel del desarrollo del recursos humanos (HRD) en compañías pequeñas que las actividades de HRD sirven para conservar el nicho del marcador de estas compañías. Esta categoría, "preservar el nicho del mercado" fue una "respuesta" a la pregunta del estudio de cómo el desarrollo del recurso humano funciona en el éxito del negocio pequeño.
- Las Categorías deben ser exhaustivas, usted debe poder poner todos los datos que usted decidió eran importantes o pertinentes al estudio en una categoría o subcategoría.
- Las Categorías deben ser mutuamente exclusivas. Una unidad particular de datos debe encajar en una categoría. Si la misma unidad exacta de datos puede ponerse en más de una categoría, el trabajo necesita ser hecho más conceptual para refinar sus categorías.
- Las Categorías deben estar sensibilizadas: La denominación de la categoría debe ser tan sensible como sea posible a lo que está en los datos. Mayor exigencia en la captación del significado del fenómeno, es buena. Por ejemplo, la categoría "dirección" no revela tanto como la categoría "dirección carismática".
- Las Categorías deben ser conceptualmente congruentes. Esto significa que el mismo nivel de abstracción debe caracterizar todas las categorías al mismo nivel. En el ejemplo de la tienda de comestibles descrito antes, los artículos no deben ordenarse según el producto, género en conserva, y fruta. Mientras la producción y el género en conserva están en el mismo nivel conceptual, la fruta es un tipo de producto y debe formar una subcategoría de producto.

La congruencia conceptual probablemente es el criterio más difícil para aplicar. La investigación normalmente se sumerge en sus datos y sus análisis que son duros para ellos o para desplegar su juego de categorías en la forma de un mapa o tabla. Esto puede ser tan simple como una lista de categorías de una palabra. En un estudio de la estructura de reminiscencia simple (Merriam, 1989), por ejemplo, se desplegaron las categorías o resultados en una lista que consiste en cuatro condiciones - la selección, inmersión, retiro, y cierre. El dato desplegado también puede ser bastante complejo (Miles y Huberman, 1994). El punto es eso poniendo la estructura básica de su despliegue, usted puede ver inmediatamente si las categorías son las respuestas para investigar la pregunta.

¿Cuántas Categorías?

El número de categorías en las estructuras del investigador dependen de los datos y el enfoque de la investigación. En todo caso, el número debe ser manejable. En mi experiencia, menos categorías, mayor nivel de obstrucción, y la facilidad mayor con que usted puede comunicar sus resultados a otros. Es probable que un número grande de categorías refleje un análisis alojado en la descripción concreta. Guba y Lincoln (1981) hacen pensar en cuatro pautas para categorías en vías de desarrollo que son comprensivas y brillantes. Primero, el número de personas que mencionan algo o la frecuencia con que algo se levanta en los datos, indican una dimensión importante. Segundo, el público puede determinar lo que es importante - es decir, algunas categorías aparecerán a varios públicos como más creíbles. Tercero, algunas categorías destacarán debido a su singularidad y deben volverse a entrenar. Y cuarto, ciertas categorías pueden revelar "las áreas de interrogación no reconocidas por la otra parte" o "proporcionar una única influencia por otra parte del problema común" (pág. 95).

Varias pautas pueden ayudar a un investigador a determinar si un juego de categorías está completo. Primero, "debe haber un mínimo de artículos de datos de unas siglas, también la libertad relativa de la ambigüedad de clasificación" (Guba y Lincoln, 1981, pág. 96). Es más, el set de categorías debe parecer creíble dado los datos que ellos manan, causando a los investigadores independientes agrado que las categorías tengan sentido en la luz de los datos.

Sistemas para poner los Datos en las Categorías

Una vez que usted está satisfecho con el set de categorías derivadas de los datos, las categorías pueden descarnarse y pueden hacer más robustas para investigarse a través de los datos y unidades de información pertinente. El manejo mecánico de los datos a este nivel de análisis garantiza un poco de atención. Cuatro estrategias básicas para organizar todos los datos en la preparación para el análisis extenso o para escribir los resultados del estudio usando el índice, plegadores del archivo, la recuperación de información, y programas de computadora.

Cada información puede ponerse en una tarjeta del índice separada y codificado según número de categorías de los factores circunstanciales (quién, que, cuando, dónde) las categorías representan temas o conceptos. Usted también podría codificar primero las unidades en los márgenes de las transcripciones de la entrevista, notas del campo, o documentos. Pueden hacerse fotocopias de las páginas dónde usted ha hecho comentarios o anotaciones o ha identificado las categorías provisionales. Cada fotocopia que la unidad de información pone en una tarjeta del índice; puede ordenarse en los montones de información, comparando con una tarjeta con la información del siguiente. Una vez que todas las tarjetas han sido codificadas, en una cierta categoría puede recuperarse por el código en la tarjeta.

Se han desarrollado numerosos programas de computadora para guardar, para ordenar, y para recuperar los datos cualitativos. Algunos investigadores también han inventado sistemas que usan el procesador de texto poderoso o programas de banco de datos. Transcripciones de entrevistas, las notas de observación, y así sucesivamente se entran literalmente en la computadora. El programa numera cada línea del banco de datos. El investigador acostumbra una copia del banco de datos numerado para analizar los datos, mientras hacen notas en los márgenes y temas en vías de desarrollo o categorías. Regresando de la copia al archivo de la computadora, se entran en las categorías y sus números de línea correspondientes. El investigador puede recuperar y puede imprimir, por

categoría, cualquier set de datos. Los niveles múltiples para codificar son posibles para la misma unidad de información.

Sin ninguna duda cada investigador inventa su propio esquema para ocuparse de los datos cualitativos. Las cuatro estrategias para ordenar datos presentados simplemente permiten la recuperación fácil de datos y para el análisis de categorías codificadas. El análisis es especialmente importante en un nivel de estudio que va más allá de una categórica o taxonómica integración de los datos hacia el desarrollo de la teoría. El desarrollo de la teoría es el nivel más sofisticado de análisis de los datos y se discute en la próxima sección.

La Teoría en vías de Desarrollo

Varios niveles de análisis de datos son posibles en el estudio cualitativo. Al nivel básico, los datos son cronológicamente o a veces tópicamente organizados y presentados en una narrativa que es grandemente, si no totalmente, descriptiva. Moviéndose de la descripción concreta de datos notables a un nivel algo más abstracto usando los conceptos para describir los fenómenos. En lugar de describir una interacción del aula simplemente, por ejemplo, un investigador podría citarlo como un caso de "aprendizaje" o "estructura" que dependen del problema de la investigación. Éste es el proceso de clasificar los datos sistemáticamente en alguna clase de esquema que consiste en categorías, temas, o tipos. Las categorías describen los datos, pero a alguna magnitud ellos interpretan también los datos. Un tercer nivel de análisis involucra inferencias de fabricación, modelos en vías de desarrollo, o la teoría generadora. En este proceso, Miles y Huberman (1994) escriben, de moverse "de las trincheras empíricas a una apreciación global más conceptual del paisaje. Nosotros no somos amistosos con el observador, también con el no observadores, y estamos conectados con los dos" (pág. 261).

Pensando sobre datos que -teorizan - es un paso hacia desarrollar una teoría que explica algún aspecto de la práctica educativa y le permite a un investigador dibujar las inferencias sobre la actividad futura. Teorizando se define como "el proceso cognoscitivo de descubrir o manipular categorías abstractas y las relaciones entre esas categorías" (LeCompte, Preissle, y Tesch, 1993, pág. 239). Esto está cargado con la ambigüedad. "El riesgo de entrar más allá de los datos en un país de ensueños de inferencia" es una tarea difícil para la mayoría de los investigadores cualitativos porque ellos también están cerca de los datos, incapaces de articular cómo el estudio es incapaz de cambiar, en un modo especulativo de pensar (p.269). Patton (1990) las notas la tentación a "recurra a las asunciones lineales del análisis cuantitativo," que involucra "el aislamiento de variables que se unen mecánicamente fuera de contexto" (pág. 423). Tales en sus declaraciones no contextuales dice que "puede estar torciendo más que iluminando. Es el desafío continuado, paradoja, y dilema de análisis cualitativo que nosotros constantemente debemos estar moviendo de un lado a otro entre el fenómeno del programa y nuestras abstracciones de ese programa, entre las descripciones de lo que ha ocurrido y nuestro análisis de esas descripciones, entre la complejidad de la realidad y nuestras simplificaciones de esas complejidades, entre la interdependencia de la actividad humana y nuestra necesidad lineal, declaraciones de causa-efecto" (pág. 423-424).

Los investigadores cualitativos que desean derivar la teoría de los datos pueden volverse a Glasser y Stratuss (1967) y Strauss (1987) para obtener ayuda. Ellos han inventado una estrategia para el desarrollo de la teoría substantiva, teoría que aplica a un aspecto específico de la práctica educativa. Desde que la teoría se aterriza en los datos y surge de ellos, la metodología se llama teoría aterrizada (vea capítulo uno). Una teoría aterrizada consiste en dos elementos -propiedad e hipótesis. Las propiedades también son conceptos que describen una categoría; las propiedades no son ejemplos de una categoría pero si dimensiones de él. En un estudio de la teoría aterrizada del desarrollo epistemológico de mujeres malasia, Reybold (1996) encontró que el proceso fue negociar su ingenio de la cultura con su sentido personal del ego. La categoría, "definiendo al modelo personal del ego," tenía tres propiedades que representan cómo fue hecho: la adopción sincera de definiciones culturales; la adaptación de la cultura; o construcción de un modelo personal que desatendió las expectativas culturales.

Hipótesis son los eslabones sugeridos entre las categorías y propiedades. En Reybold (1996) el estudio del desarrollo epistemológico citado, ella hipotifica que el apoyo familiar de la

educación para las muchachas y mujeres, diversas experiencias de aprendizaje, y las extensas oportunidades internacionales, son los factores que adopto el desarrollo epistemológico. En otro estudio de teoría aterrizada de una facultativa participación en los talleres en-servicio, por ejemplo, el investigador citó "la credibilidad del taller" como una de varias categorías de la facultativa participación (Rosenfeldt, 1981). Una propiedad que ayudó a definir la credibilidad del taller fue llamada "identificación con agente patrocinador". El autor supuso que "la participación del taller dependerá de hasta que punto los miembros de la facultad se identifican con los patrocinadores del taller. A saber, mayor identificación de los participantes potenciales con el agente patrocinador, mayor probabilidad que los profesores participarán en un taller dado" (Rosenfeldt, 1981, pág. 189). Tales hipótesis surgen simultáneamente con la colección y análisis de datos. El investigador intenta apoyar las hipótesis provisionales mientras permanece abierto al mismo tiempo a la emergencia de nuevas hipótesis. "Las hipótesis generadoras requieren la evidencia solo para establecer una sugerencia - no una excesiva evidencia para establecer una prueba" (Glaser y Strauss, 1967, pág. 39-40) -

El desarrollo de categorías, propiedades, e hipótesis provisionales a través del método comparativo (Glaser y Strauss, 1967) es un proceso donde gradualmente los datos se desenvuelven en un centro de la teoría emergente. Este centro es un marco teórico que guía la colección extensa de datos. Derivar una teoría de los datos involucra la integración y " el refinamiento de categorías, propiedades, e hipótesis. Cuando la teoría solidifica, "modificaciones mayores se vuelven menos y menos como los análisis comparativos del próximo incidente de una categoría para sus propiedades. (pág. 110). Para abreviar, más datos pueden procesarse con menos ajustes porque la teoría surge "con un set más pequeño de conceptos nivelados más altos" (pág. 110).

A estas alturas, "con la reducción de la terminología y consecuente generalización... el analista empieza a lograr dos requisitos mayores de teoría: (1) la parsimonia de variables y formulación, y (2) el alcance en la pertinencia de la teoría a una gama amplia de situaciones" (pág. 110-111). Además de la parsimonia y alcance, la teoría emergente puede evaluarse por lo que se refiere a su poder explicativo global, por lo bien que las generalizaciones son soportadas, por lo bien que integró los elementos, y por si hay una consistencia lógica a cada dimensión de la teoría.

Mientras construir la teoría de la manera descrita por Glaser y Strauss es grandemente un proceso inductivo, hay tiempos a lo largo de la investigación cuando se usa una estrategia deductiva. Las categorías provisionales, propiedades, e hipótesis surgen continuamente y deben probarse contra los datos –que es, el investigador pregunta si hay datos suficientes para apoyar cierta categoría de hipótesis. El elemento se retiene; si no, se desecha. Así el investigador está cambiando continuamente de un lado a otro entre los modos deductivos e inductivos de pensar. Para Glaser y Strauss (1967) la diferencia es una de énfasis. "Verificando tanto como sea posible la evidencia exacta como factible es requerido mientras descubre y genera su teoría -pero no al punto dónde la comprobación se pone tan superior acerca de la generación de la restricción" (p.28).

En resumen, el análisis de los datos es un proceso de sacar el sentido de los datos. Esto puede ser limitante para determinar como es mejor colocar el material en una cuenta narrativa de resultados. Más normalmente, los investigadores extienden el análisis a las categorías en vías de desarrollo, temas, u otras clases taxonómicas que interpretan el significado de los datos. Las categorías se vuelven los resultados del estudio. Cuando las categorías y sus propiedades están reducidas y refinadas, entonces se unieron por las hipótesis provisionales, el análisis está acercándose al desarrollo de una teoría para explicar el significado de los datos. Este tercer nivel de análisis trasciende en la formación de categorías, para una teoría que busca explicar un número grande de fenómenos y decir cómo ellos están relacionados. En un resumen del proceso, Dey (1993) compara el análisis de los datos cualitativos con subir una montaña para ver la vista.

Nosotros podemos permitir a nuestra montaña ser de cualquier tamaño y formar, la colina pequeña de un proyecto del estudiante, o la cresta precipitada de un proyecto de la investigación de gran potencia... la mayoría ofrece una parte de la misma tarea que requiere de ambos, la montaña se sube pedazo por pedazo, y mientras nosotros estamos subiendo,

nosotros nos enfocamos en un paso en un momento. Pero la vista que nosotros obtenemos es más de la suma de la sucesión de pasos que nosotros tomamos por el camino. Esta subida, con sus caminos tortuosos, sus tangentes reversas y sus vistas frescas, refleja el carácter creativo y no-secuencial del proceso analítico. El progreso puede ser lento y laborioso, pero puede premiarse con algunas revelaciones de la toma (pág. 53-54).

El Análisis de los Datos en el Caso de Estudio

Para hacer más intensiva la fase del análisis de datos en un estudio, debe reunirse toda la información sobre el caso -entrevista o transcripciones, las notas de campo, los informes, los archivos, los investigadores los propios documentos, los rastros físicos, y los memorándums reflexivos. Todo este material necesita ser organizado un poco para que los datos sean fácilmente recordables. Yin (1994) llama a esta organización del material de la base de datos del estudio que él diferencia del informe del estudio. En un modo similar, Patton (1990) "El registro del caso reúne y organiza los datos voluminosos del caso en un paquete del recurso primario comprensivo. El record del caso incluye toda la información que se usará para el análisis del caso y estudio del caso. La información se revisa, las redundancias se ordenan, las partes se juntan, y el registro del caso es cronológicamente y/o tópicamente organizado para el acceso. El banco de datos de estudio (o registro) son los datos del estudio organizados para que el investigador pueda localizar los datos específicos durante el análisis intensivo.

Los varios procedimientos para derivar el significado de los datos cualitativos descritos en este capítulo aplicado al solo estudio del caso. Mientras al final de la crónica o informe del caso pueden tener una proporción de descripción que otras formas de investigación cualitativa llevan a una comprensión holística del caso, categorías, temas, modelos, o teoría.

Finalmente, el análisis del caso difiere un poco del análisis de datos en un solo estudio del caso cualitativo. El nivel de análisis puede resultar poco más que una descripción unificada por los casos; puede llevar a las categorías, temas, o tipologías que conceptúan los datos de todos los casos; o puede producir teorías que ofrecen los casos múltiples que cubre a un marco integrado.

El propósito de un estudio es agregar "diversos casos de estudio juntos bajo un marco conceptual común para que los resultados fueran acumulativos... para identificar lo que nosotros ya "sabemos " y lo que nosotros no sabemos, y lo que nosotros sospechamos" (Lucas, citó en Guba y Lincoln, 1981, pág. 247). La estrategia básica para dirigir un estudio difiere un poco del análisis de los datos en los estudios del caso. Primero, el investigador debe determinar el criterio por el que los casos serán seleccionados para el análisis. Este paso requiere "una definición firme del fenómeno bajo la investigación" (Guba y Lincoln, 1981, p.250). Segundo, los estudios del caso tienden a ser cuantitativos en la naturaleza, aunque no necesitan serlo. West y Oldfather (1995) hacen pensar en una manera innovadora de hacer una comparación del caso de estudios cualitativos. La comparación del caso agrupada permite la comparación "separado pero similar del estudio; como recubrir de una transparencia en otro, de este método resalta la singularidad y " comodidad de las experiencias de los participantes y permite entender cada estudio más totalmente" (pág. 454) los datos Crudos de los estudios separados de fenómenos similares son "agrupados" en un set de datos para un análisis fresco.

En el resumen, análisis de datos de los estudios deben considerar para algunos los rasgos identificados de este tipo particular de investigación cualitativa, incluso el enfoque y el rango típicamente amplio de los datos para el análisis. En un estudio de caso múltiple, un análisis de dentro del caso se sigue como un análisis a través del caso.

El Resumen

El análisis de datos cualitativos puede ir de organizar una descripción narrativa del fenómeno, a construir categorías o a construir la teoría. Cada uno de estos niveles del análisis en los investigadores intuitivos así como los poderes analíticos. El proceso puede emplear técnicas que ayudan a otros, a usar el despliegue de datos; e inventar un acercamiento sistematizado de la tarea. Un acercamiento particular, el del método comparativo constante de

análisis de los datos, se usó en este capítulo para demostrar cómo construir el significado de los datos cualitativos.

Yo cubrí con un poco de detalle los pormenores de la construcción de la categoría. El proceso gradual incluye la denominación de las categorías, mientras determinan el número de categorías, y deducen los sistemas para poner los datos en las categorías. Las categorías usadas como elemento conceptual básico, fueron discutidas cómo el análisis que puede extenderse a la construcción de la teoría. Finalmente, yo discutí el análisis de los datos en caso de que la investigación del estudio, con la atención particular para dentro y análisis del caso.

CAPÍTULO DIEZ

REPARTIENDO CON VALIDEZ, FIABILIDAD Y ETICA.

Toda la investigación se preocupa por producir el conocimiento válido y fiable de una manera ética. Poder confiar en los resultados de la investigación, es especialmente importante a los profesionales en los campos aplicados, como la educación en donde los practicantes intervienen en las vidas de las personas. Por ejemplo, ningún maestro del aula querrá experimentar con una nueva manera de hacer las cosas sin un poco de confianza en su éxito potencial. ¿Pero cómo los consumidores de investigación pueden saber cuándo los resultados de la investigación son verdaderamente dignos? Ellos son los dignos según la magnitud que se ha considerando para su validez y fiabilidad, y la naturaleza de medios de la investigación cualitativos que toma en cuenta las formas diferentes. En este capítulo yo exploraré los problemas de validez y fiabilidad y ofrecen sugerencias prácticas por tratar con estas preocupaciones en la investigación cualitativa.

Asegurar la validez y fiabilidad en la investigación cualitativa involucra dirigir la investigación de una manera ética. Mientras quedan bien establecidas las pautas para la conducta ética de los datos de la investigación. Yo concluiré el capítulo considerando las preguntas éticas que son probablemente utilizadas en la investigación cualitativa.

La Validez y Fiabilidad

Para que los estudiantes en un campo como la educación aprendan sobre su práctica y dirigir el negocio de enseñar a los niños y adultos, se emprenden estudios de investigación de todos los tipos. Para tener cualquier efecto en o la práctica o la teoría de educación, estos estudios deben ser rigurosamente dirigidas; ellos necesitan presentar las visiones y conclusiones que acercan verdaderamente a los lectores, educadores, y otros investigadores. Cronbach (1975) da énfasis a la meta práctica, orientada para la investigación en una sociología como la educación contra el cúmulo de generalizaciones empíricas y leyes en la esencia física. En su vista dos tipos de contribuciones prácticas son posibles. Los Investigadores pueden "evaluar los eventos locales con precisión, mejorar la ejecución del mando" o pueden "desarrollar los conceptos explicativos, conceptos que ayudarán a las personas a usar sus cabezas" (pág. 126). La investigación cualitativa válida y fiable puede encontrarse las dos metas.

Evaluando la validez y fiabilidad de estudio cualitativo involucra examinar las partes componentes, como usted pueda en los otros tipos de investigación. Guba y Lincoln (1981, pág. 378) en un estudio experimental usted puede "hablar sobre la validez y fiabilidad de la instrumentación, las técnicas de adecuación de análisis de datos, el grado de relación entre las conclusiones dibujadas y los datos en que ellos probablemente descansan, y así sucesivamente". Es "no una pizca diferente" en un estudio cualitativo - "Fue construida la entrevista fiablemente y válidamente; fue propiamente analizado el contenido de los documentos; ¿haga las conclusiones del estudio del caso con los datos?"

Viniendo las mismas preguntas de validez y fiabilidad de otra perspectiva, Firestone (1987) explora cómo los paradigmas cuantitativos y cualitativos emplean las diferentes retóricas para persuadir a los consumidores de su fidelidad "El estudio cuantitativo debe convencer al lector que se han seguido los procedimientos fielmente porque una pequeña descripción concreta de lo que cualquiera hace es proporcionada. El estudio cualitativo le proporciona una pintura al lector en detalle para mostrar que la conclusión del autor tiene

sentido" (pág. 19) Más allá, "el estudio cuantitativo retrata un mundo de variables y estados de la estática... En contraste el estudio cualitativo describe a las personas que actúan en los eventos" (pág. 19).

Así sin tener en cuenta el tipo de investigación, la validez y fiabilidad son preocupaciones que pueden aproximarse a través de la atención cuidadosa de la conceptualización del estudio y la manera en que los datos fueron reunidos, analizados, e interpretados, y la manera en que los resultados se presentan. Los diferentes tipos de investigación son basados en los diferentes planes que buscan contestar las diferentes preguntas. Si, como en el caso de la investigación cualitativa, entender es la razón primaria para la investigación, el criterio para confiar en el estudio va a ser diferente que el descubrimiento de una ley o probando el objetivo del estudio. Lo que hace a los estudios experimentales, científicos o rigurosos o fidedignos "es el plan cuidadoso de los contextos de producción para el fenómeno (los experimentos) y los procesos de desarrollo, prueba de la hipótesis, la inferencia e interpretación y el gusto. Lo que hace que el estudio trabaje "científicamente" es el observador, la presencia crítica en el contexto de ocurrencia de fenómenos, la observación, prueba de hipótesis (por la confrontación y disconfirmación), triangulación de percepciones de los participantes, interpretaciones y así sucesivamente" (Kemmis, 1983, pág. 103).

Muchos escriben en la defensa del tema de investigación cualitativa que es basado en las asunciones diferentes sobre la realidad y una vista mundial diferente debe considerarse con validez y fiabilidad de una perspectiva congruente con las asunciones filosóficas que están debajo del paradigma. Esto puede producir los conceptos diferentemente incluso (Lincoln y Guba, 1985). La más reciente escritura postmoderna, postestructural, constructivista, y las perspectivas críticas (Alcoff, 1991.; Donmoyer, 1996.; el gba y Lincoln, 1994.; Lenzo, 1995.; Lincoln, 1995) llaman para el pensamiento cuidadoso a través de las conceptualizaciones de validez y fiabilidad

La mayoría de los educadores que dirigen las investigaciones cualitativas no quieren esperar por la comunidad de la investigación para desarrollar un acuerdo general acerca del criterio apropiado para evaluar validez y fiabilidad, si eso es posible. Mientras el debate teórico sigue, hay necesidades inmediatas para reunirse en el campo. Stake (1994) dice que los investigadores cualitativos necesitan responder a las preocupaciones, muchas puede ser poco familiares o descaradamente carentes de credibilidad en investigación cualitativa. Exhíbe 10.1 normalmente es la lista de preguntas realizadas por mis estudiantes durante la defensa de investigación cualitativa; cada pregunta algo por la validez o fiabilidad de investigación cualitativa.

Afortunadamente, pueden usarse varias estrategias para reforzar la validez y fiabilidad de estudios cualitativos. Las secciones siguientes se verá las preocupaciones específicas en la investigación cualitativa con respecto a la validez interior, fiabilidad, y la validez externa que haga pensar en las estrategias apropiadas para tratar con cada uno de estos problemas.

La Validez Interna

La validez interna se trata de la cuestión de cómo se investiga los resultados emparejados con la realidad. ¿Qué congruentes son los resultados encontrados en la realidad? ¿Los resultados capturan lo que realmente está allí? ¿Investigadores están observando o midiendo lo que piensan que están midiendo? La validez interna en toda la investigación pone bisagras en el significado de realidad. Becker (1993) cómicamente apunta "la realidad es lo que nosotros escogemos no cuestionar en el momento, y "la causa del aprendizaje entre aquéllos en contacto con él" (pág. 220). En una nota más seria, Ratcliffe (1983) ofrece una perspectiva interesante para evaluar la validez en cada tipo de investigación. Debe recordarse, que (1) "los datos no hablan; hay siempre un intérprete, o traductor" (pág. 149); (2) que "uno no puede observar o puede medir un fenómeno/evento sin cambiarlo, incluso en física dónde ya no se considera que la realidad es solo-fases"; y (3) que los números, ecuaciones, y palabras "son abstractas, representaciones simbólicas de la realidad, pero no la realidad" (pág. 150) debe evaluarse la Validez, por lo que se refiere a algo que de otra manera sea la realidad (qué nunca puede asirse).

LeCompte y Preissle (1993) listan cuatro factores que prestan el apoyo a la demanda de validez interior de la investigación del etnográfico:

Primero, la práctica del etnográfico común es vivir entre los participantes y los datos colectivos para los periodos que mantienen las oportunidades del análisis incesante de los datos y comparación para refinar las estructuras; asegura una llama entre las categorías del investigador y las realidades del participante. Segundo, la entrevista del informador, es una mayor fuente de datos etnográficos, se expresa en las categorías empíricas de participantes; ellos son menos abstractos que muchos instrumentos usados en otros planes de la investigación. Tercero, la observación participante, que los etnográficos secundan la fuente importante de datos que se dirige en escenas naturales que reflejan las experiencias de vida de participantes con mas precisión que los ideados o escenas del laboratorio. Finalmente, el análisis etnográfico incorpora reflexión del investigador, introspección, y supervisión Erickson (1973) la llama subjetividad disciplinaria, y éstos exponen todas las fases de la investigación al interrogatorio incesante y reevaluación (pág. 342)

Según mi experiencia de la investigación así como la literatura en la investigación cualitativa, un investigador puede acostumbrar seis estrategias básicas para reforzar la validez interior:

1. La triangulación –la usan los investigadores múltiples, las fuentes múltiples de datos, o los métodos para confirmar los resultados surgidos. Este procedimiento para establecer la validez en el estudio fue citado en un artículo por Foreman (1948) hace más de cuarenta años. Él recomendó usar investigadores independientes "para establecer la validez a través del juicio" (pág. 413) y usado fuera de las fuentes para validar los materiales del estudio. En un reciente artículo, Mathison (1988) dice que la triangulación pueden producir datos que son incoherentes o contradictorios. Ella hace pensar en cambiar la noción de la triangulación como "una solución tecnológica para asegurar la validez" y confiar en una "comprensión holística" de la situación en cambio de construir "las explicaciones creíbles sobre el ser de los fenómenos estudiados" (p.17)
2. El miembro verifica -toma datos e interpretaciones de la tentativa de las personas de quienes derivan y preguntan si los resultados son creíbles. Varios escritores hacen pensar en hacer esto a lo largo del estudio.
3. La observación a largo plazo del sitio de la investigación o las observaciones repetidas del mismo fenómeno que -recoge los datos durante un período de tiempo para aumentar la validez de los resultados.
4. Examen par -pregunta a colegas como comentario sobre los resultados cuando surgen.
5. Participatorio o modos colaboradores de investigación- que involucra a los participantes en todas las fases de la investigación para escribir a los resultados.
6. Prejuicios de los investigadores -clarifican las asunciones de los investigadores, puntos de vista, y orientación de la salida teórica del estudio.

La Fiabilidad

La fiabilidad se refiere a hasta que punto pueden reproducirse los resultados de la investigación. ¿En otros términos, si el estudio se repite el testamento rendirá los mismos resultados? La fiabilidad simplemente es problemática de las ciencias sociales porque la conducta humana nunca es estática. Incluso aquéllos en las ciencias duras son cuestionados con preguntas similares por la constancia de los fenómenos. La fiabilidad en un plan de la investigación es basado en la asunción que hay una sola realidad y que estudiándolo repetidamente rendirá los mismos resultados. Éste es un concepto central de la investigación experimental tradicional que se enfoca en descubrir las relaciones causales entre las variables y destapar las leyes para explicar los fenómenos.

La conexión entre la fiabilidad y la validez interior de una perspectiva tradicional para alguna asunción que un estudio es más válido si repitió las observaciones en el mismo estudio

o repeticiones del estudio entero produce los mismos resultados. Esta lógica confía en la repetición para el establecimiento de la verdad; pero, como todos saben, dimensiones, observación, y las personas pueden estar repetidamente equivocadas. Un termómetro puede grabar el agua hirviendo repetidamente a 85 grados Fahrenheit; es muy fiable desde que la medida es consistente, pero nada válido. Y en la ciencias sociales, simplemente porque varias personas han experimentado que el mismo fenómeno no hace las observaciones más fiables. Todos informan que la experiencia personal no es necesariamente inestable, más que todos los informes de eventos dieron testimonio de un número grande de las personas que es fiable.

Sólo un investigador refina los instrumentos y usa las técnicas estáticas para asegurar la fiabilidad, también el instrumento humano puede ser mas fiable a través de entrenar y practicar. Además, pueden evaluarse la validez de los documentos y las cuentas personales a través de las técnicas de varios análisis y triangulación.

El término fiabilidad en el sentido tradicional parece ser solamente de un misfit cuando aplicado a la investigación cualitativa, Lincoln y Guba (1985, pág. 288) haga pensar en el pensamiento sobre la "confiabilidad" o "consistencia" de los resultados obtenidas de los datos. Es decir, en lugar de exigir que los forasteros consiguen los mismos resultados, un investigador les desea a los forasteros que concurren que, dado los datos coleccionados, los resultados tienen el sentido -ellos son los consistentes y fidedigno. La pregunta no es entonces si se encontrarán los resultados de nuevo pero si los resultados son consistentes con los datos coleccionados. Investigadores pueden acostumbrar varias técnicas a asegurar que eso es fidedigno.

La Validez Externa

La validez externa esta interesada hasta que punto el hallazgo de un estudio puede aplicarse a otras situaciones. Esto es, Como son generalizados los resultados de un estudio de investigación? Guba y Lincoln (1981) dicen que incluso para discutir el problema, el estudio debe ser internamente valido, para que "no haya ningún punto en la pregunta si la información sin sentido tiene cualquier aplicabilidad general" (p. 115) En otra forma, el investigador puede estar lejos de controlar los factores que pueden influenciar los resultados, con los resultados encontrados puede generalizarse solamente a otros altamente controlados, situaciones altamente artificiales.

La cuestión de generalizabilidad ha plagado la investigación cualitativa en algún tiempo. La parte de la dificultad queda pensando en generalizar de la misma manera como hacen los investigadores que usan diseños experimentales. En esta situación, la habilidad para generalizar otras escenas de las personas se aseguran a través de condiciones a priori como las asunciones de equivalencia entre el ejemplo y la población de que fue tomada, control del tamaño de la muestra, pruebas de azar y así sucesivamente. Claro que en estas circunstancias las generalizaciones están hechas en niveles específicos de confianza.

Lo mejor que la investigación de las muestras al azar puede hacer vis-a-vis en un individuo es "hacer maestros y otros médicos mas informados" (Donmoyer, 1990, pág. 181) En la investigación cualitativa, un solo caso o pequeña muestra al azar es seleccionada precisamente porque el investigador desea entender el fondo particular, para no averiguar de lo que es generalmente la verdad de muchos.

¿En conjunto, el problema de generalización de centros es posible generalizar de un solo caso, o de la pregunta cualitativa en general, y en ese caso de qué manera? Aquéllos que ven la validez externa por lo que se refiere al plan de la investigación tradicional toman una de dos posiciones. O ellos asumen que ese uno no puede generalizar y así pueden considerar la generalización como una limitación del método, usando norma que prueba los procedimientos. Por ejemplo, en un solo caso un investigador puede probar al azar una subunidad -diga, maestros en una escuela - y entonces trata los datos cuantitativamente. Otra estrategia es usar muchos casos para estudiar el mismo fenómeno. En casos múltiples el uso de preguntas predeterminadas y los procedimientos específicos para codificar y analizar refuerza el generalizabilidad de resultados en el sentido tradicional (Burlingame y Geske, 1979, Irestone y Herriott, 1984,; James, 1981,; Las millas y Huberman, 1994,; Schofield, 1990,; Yin, 1994).

Cuando los estudios múltiples del sitio son imprácticos o el fenómeno de interés es único, la cuestión de validez externa sobra. La generalización pequeña, y las muestras prueban que sea posible? Sólo, la mayoría de los escritores contiene, si " la generalización" es que refleja las asunciones que están debajo de la pregunta cualitativa. La reconceptualización de la generalización para ser discutida e incluyen las hipótesis activas (Cronbach, 1975.; Donmoyer, 1990), el universo concreto (Erickson, 1986), la generalización naturalista (Stake's, 1978) y uso o generalizabilidad del lector (Wilson, 1979.; Alambrišta, 1980).

Para Erickson (1986) la producción de conocimiento generalizable es una meta impropia para la investigación interpretativa. Asistiendo al particular, se descubrirán los universales concretos. "La búsqueda no es para lo abstracto universal llegado por las generalizaciones estáticas de una muestra de población," él escribe, "pero porque los universales concretos llegaron a estudiar un caso específico en gran detalle y comparándolo entonces con otros casos estudió en el igual gran detalle" (pág. 130). Las mentiras generales en particular; es decir, lo que nosotros aprendemos en una situación particular, nosotros podemos transferir o generalizar como consecuencia de situaciones similares encontradas

La Ética

Las preocupaciones sobre la validez y fiabilidad son comunes en todas las formas de investigación, es preocupante que la investigación se dirija de una manera ética. Los investigadores prematuros físicamente y sociólogos prestaron poca atención a los problemas éticos inherentes en la producción y "aplicación de los conocimientos de la investigación. No fue hasta el horror de los campos de concentración Nazis que los experimentos fueron revelados, hasta que se plantearon las preguntas sobre los usos de la energía nuclear, y hasta que los abusos físicos y psicológicos salieron a la luz, fue la autonomía de los investigadores llamada en la cuestión. El primer set de principios alguna vez establecidos como consecuencia de los tribunales Nuremberg militares de 1945. Desde entonces muchas profesiones han desarrollado códigos éticos que pertenecen a la investigación de campo y a las dimensiones éticas de su trabajo "(Ponche, 1986, p. 37) En la psicología y la sociología, los códigos tratan los gastos y las ventajas de una investigación, con salvaguardas para proteger los derechos de participantes, y con consideraciones éticas en la presentación de conclusiones de investigación (Diener y Crandall, 1978). Estos son de hecho los intereses de todo científico social (Sieber, 1992).

El gobierno federal ha establecido regulaciones para proteger al humano sujeto en la investigación biomédica, conductual, y social. Códigos profesionales y regulaciones federales tratan con cuestiones comunes a toda la investigación de ciencia social - la protección de sujeto el daño de forma, el derecho a la intimidad, la noción de consentimiento informado, y la publicación de engaño. Las emulaciones federales en particular son algo problemáticas cuando se aplican a la investigación cualitativa porque ellos están basados en un modelo de investigación que asume las pruebas de azar, la intervención experimental, etcétera.

La relación del investigador-participante y los riesgos difieren considerablemente entre la investigación experimental y cualitativa. Cassell (1982) propone analizar el riesgo y beneficio en los diferentes modos de investigación. En uno el extremo está la experimentación biomédica; donde el investigador tiene el poder. Otras categorías, puestas en el orden descendente de superioridad, son la experimentación psicológica, estudios cara-a-cara, los estudios mandados por correo, estudio de campo o la observación participante, observación del no reactiva, y el poder secundario y control, hay un peligro de abuso y así una gran necesidad para las pautas y regulaciones (Cassell, 1982).

En los estudios cualitativos, los dilemas éticos surgen probablemente con respecto a la colección de datos y la disseminación de resultados. Recubriendo ambos la colección de datos y la disseminación de resultados es la relación del investigador-participante. Por ejemplo, esta relación y la investigación proponen determinar cuánto el investigador revela sobre el propósito real del estudio y cuánto retiro y protección del daño se da el lujo de los participantes. Ponche (1994) indica la tensión entre las formas más tradicionales de etnografía en las cuales " la inmersión total " " y al natural " deben ser evitadas y la feminista, étnica, y órdenes del día de investigación en los cuales una postura totalmente interactiva, de colaboración, y política es

asumida. " El debate " él escribe, "tiene iluminados ciertos dilemas de la investigación de una manera aguda y fresca" (p.86)

Las Éticas en la Colección de los Datos

Las técnicas de colección de datos estándar de entrevistas y de observación en la presente investigación cualitativa son sus propios dilemas éticos. Como Stake (1994) observa. "Los investigadores cualitativos son invitados en los espacios privados del mundo. Los modales Tjeor debería ser buenos y su código extraído de la ética " (p. 244) Entrevistando - sumamente estructurado con preguntas predeterminadas o semiestructuradas y ampliables - llevan con ello riesgos y beneficios a los informadores. Contestantes pueden sentir que su intimidad ha sido invadida, ellos pueden ser agredidos por ciertas preguntas, y pueden decir a cosas que ellos nunca habían tenido la intención de revelar.

La entrevista a fondo puede tener efectos inesperados a largo plazo. ¿Cuáles son los efectos residuales de una entrevista con un maestro que articula, por primera vez quizás, enojo y frustración con su posición? ¿O el administrador que se da cuenta de su propia carencia de opciones de participación en un estudio de esas opciones? ¿O el estudiante adulto que pide dar motivos para fallar en leer? Memorias dolorosas, debilitantes pueden emerger en una entrevista, incluso si el asunto aparece rutinario.

Sin embargo, una entrevista puede mejorar la condición del contestante cuando, por ejemplo, se le pide repasar sus éxitos o se estimula para actuar positivamente en su propio nombre. La mayoría de las personas que están de acuerdo en ser entrevistados y disfrutan compartiendo su conocimiento, opiniones, o experiencias. Algunos ganan el valioso mismo-conocimiento, para otros la entrevista puede ser terapéutica -qué plantea el problema de la posición de los investigadores. Patton (1990) puntos hacia fuera esto es la tarea de entrevistadores " es por encima de todo para recolectar datos, no arriesgan a la gente " (p. 354). El entrevistador ni es juez, ni terapeuta, ni " una losa fría de granito - sensible a las cuestiones humanas, incluyendo el gran sufrimiento y el dolor, que puede revelarse durante la entrevista " (p. 354) Patton y otros recomiendan ser capaz de hacer referencias a los recursos para la ayuda en relación con los problemas que pueden emerger durante una entrevista.

La observación participante plantea las preguntas para el investigador y " para el ser estudiado. En la una mano, el acto de observación puede provocar cambios en la actividad, mientras se da algo atípico. En el otro, los participantes no acostumbrados a la presencia de los investigadores pueden comprometer su actividad, ellos se avergonzarán después, o pueden revelar información que ellos no habían pensado descubrir. ¿Más allá, un observador puede dar testimonio de conductas que crean sus propios dilemas éticos, sobre todo la conducta que involucra abuso o actividad delictiva (Hopper y Moore, 1990). ¿Si el contacto físico inapropiado entre el instructor y el participante es atestiguado, por un voluntario observando una sesión de educación de resucitación cardiopulmonar? ¿O un adolescente desvalido es atacado por el grupo de estudio? ¿O un investigador atestigua el comportamiento perjudicial de un profesor? El saber cuando y como intervenir es quizás el dilema ético más confuso que enfrenta a investigadores cualitativos, " prescripciones Generales como ' no intervenir ' no ofrecen ayuda práctica. En la relación que surge entre los trabajadores de campo y organizadores, parece inmoral - y quizás es - para estar apartado y dejar los que le han ayudado a ser manejados por el peligro, la explotación, y la muerte " (Cassell, 1982, p. 156). Taylor y Bogdan (1984) concluyen que mientras " la literatura sobre la ética de investigación generalmente apoya una posición no intervencionista en el trabajo de campo, " el fracaso de actuar es " una opción ética y política " (p.71) que el investigador debe aceptar.

Algo menos problemático son los documentos que un investigador podría usar en un estudio del caso. ¿Registros menos públicos son abiertos al escrutinio de alguien, y los datos son a menudo agregados (y anónimos), Pero lo que relaciona con un programa de educación continuado, por ejemplo, revela una malversación de fondos? En cuanto a datos coleccionados por otros investigadores y usados en el análisis secundario, la cuestión aquí está si realmente el contestante " concedió el consentimiento para el análisis subsecuente " (Kelman, 1982, p. 81). Kelman cree que puede ser dado por sentado y que " problemas serios

éticos surgen sólo cuando los contestantes acuerdan proporcionar la información para un objetivo y los datos entonces son usados para un objetivo claramente diferente " (p. 81).

El Análisis y Diseminación

El análisis de datos puede presentar otros problemas éticos. Ya que el investigador es el instrumento primario para la colección de datos, los datos han sido filtrados por su posición particular teórica y tendencias. La decisión que es importante - debería o no debería ser asistida recogiendo y analizando datos – para el investigador. Las oportunidades así existen para la exclusión de datos contradictorios a las opiniones del investigador. Algunas veces estos prejuicios no son fácilmente evidentes al investigador. Tampoco hay pautas prácticas para todas las situaciones a que un investigador podría enfrentarse. Diener y Crandall (1978) ofrecen un consejo. "No hay ninguna alternativa ética como el no ser influido, exacto, honrado como es humanamente posible en todas las fases de investigación. En la planificación, la conducción, el análisis, e informando su trabajo científico debería esforzarse para el anuncio de exactitud, los mandos metodológicos deberían ser hablados en el informe escrito. Donde los datos sólo en parte apoyan las predicciones, el informe debería contener bastantes datos para dejar a los lectores sacar su propia conclusión " (p. 162).

La pregunta anónima no es en particular problemática en estudios experimentales, cuando los datos están en forma agregada. A otro límite del continuo es un estudio del caso cualitativo que, por definición, es una investigación intensiva de un fenómeno específico de interés. El caso aún puede haber sido seleccionado porque era único, inusual, o el extravagante de algún modo. En el nivel local, es casi imposible proteger la identidad del caso o de la gente envuelta, además, " la capa de anonimato para caracteres no puede trabajar con las personas enteradas que pueden localizar fácilmente a los individuos afectados o, aún peor, la reclamación que ellos pueden reconocerlos. " (Ponche, 1994, pág. 92).

Mientras las políticas, pautas, y recomendaciones por tratar con las dimensiones éticas de la investigación cualitativa están disponibles a investigadores, la práctica ética real se reduce a los investigadores individuales y a sus propios valores y ética. Al lo que no pueden anticiparse las posibilidades, ni enlazar a un investigador en las propias contestaciones. Ponche (1994) "el dilema moral y ético Agudo... a menudo tiene que ser resuelto espontáneamente" (pág. 84) Mientras un investigador puede informarse por las pautas y otros las experiencias, finalmente, los investigadores toman su propia decisión. Deyhle, Hess, y Lcompte (1992) subraya "Uno no se enfrenta de repente con las decisiones éticas cuando uno entra en el campo. En ella se enfrenta a comportarse de una manera ética en cada momento; la investigación cualitativa hecha en el campo crea situaciones especializadas con ramificaciones extensas que deben examinarse" (pág. 639).

El Resumen

En cualquier investigación, la validez, fiabilidad y ética son las preocupaciones mayores. Cada investigador quiere contribuir con resultados creíbles y fidedignos. Desde que un acercamiento cualitativo a investigar es basado en las asunciones diferentes y en un punto de vista diferente que la investigación tradicional, la mayoría de los escritores defienden emplear el criterio diferente para evaluar la investigación cualitativa.

La pregunta de validez interior -la magnitud a que los resultados de la investigación son congruentes con la realidad se dirige usando la triangulación, mientras verifican las interpretaciones con los individuos entrevistados u observados, mientras quedan en-sitio durante un período de tiempo, pidiéndoles a las partes que hicieran un comentario sobre los resultados, involucrando a los participantes en todas las fases de la investigación y clarificando prejuicios del investigador y asunciones. La fiabilidad - hasta que punto hay consistencia en los resultados - se refuerza por el investigador que explica las asunciones y teorías que están bajo estudio, triangular los datos y dejar un sendero de auditoria, está, describiendo en detalle cómo el estudio fue dirigido y cómo los resultados fueron derivados de los datos. Finalmente, hasta que punto pueden generalizarse los resultados del estudio cualitativo a otras situaciones la validez -externa - continúa siendo el objeto de mucho debate. Se discuten hipótesis activas, universales concretas, de generalización naturalista, como las alternativas a la noción estadística de validez externa.

Aunque investigadores pueden volverse a las pautas y regulaciones para la ayuda probablemente tratando con algunas de las preocupaciones éticas surgidas en la investigación cualitativa, la carga de producir un estudio que se ha dirigido y el diseminado de una manera ética esta en el investigador individual. Ninguna regulación puede decirle a un investigador cuando el interrogatorio de un individuo se pone coercitivo, cuándo intervenir en las situaciones abusivas o ilegales, o cómo asegurar que los resultados del estudio no serán acostumbrados al detrimento de aquéllos involucrados. El mejor investigador puede estar consciente de los problemas éticos que saturan el proceso de la investigación y examinan su propia orientación filosófica vis-a-vis de estos problemas.

CAPÍTULO ONCE

ESCRITURA DE INFORMES Y ESTUDIOS DE CASO

Para la mayor parte de los educadores, que hacen investigaciones del diseño de un estudio dirigido a algún problema proviene de la práctica, recogiendo y analizando datos relevantes al problema, y finalmente, interpretando los resultados. A menudo descuidado, sobre todo por estudiantes graduados y practicantes que hacen la mayor parte de la investigación en educación, es el paso importante de informar y diseminar resultados. La investigación es de poca consecuencia si nadie sabe sobre el; otros educadores no tienen ningún modo de beneficiarse de lo que el investigador aprendió en hacer el estudio. Para la investigación cualitativa en particular, uno de los problemas serios surge en "el punto donde los datos ricos, el análisis cuidadoso, e ideas altas encuentran la disciplina férrea de escribir " (Woods, 1985, p. 104)

Varios factores contribuyen a esta fase del proceso de investigación acobarda particularmente. Primero, porque la colección de datos y el análisis es continuo y simultáneo en la investigación cualitativa, no hay ningún atajo - ningún tiempo cuando todo lo demás se detiene y se empieza a escribir. Segundo, una gran cantidad de datos cualitativos necesitan ser ordenados, seleccionados, y tejidos en una narrativa coherente. No hay ningún formato normal, para informar tales datos (Wolcott, 1990). Hace casi veinticinco años Lofland (1974) el comentaba la falta de un acuerdo general. "la investigación cualitativa parece distinta en el grado en que su practicante carece de un público, el concepto compartido, y codificado de como es hecho lo que hacen, e informar como ellos hacen un informe " (p. 101). La observación de Lofland es aún más verdadera hoy, donde "tras la feminista y las críticas de posmodernista de escritura tradicional cualitativa, el trabajo cualitativo ha estado apareciendo en nuevas formas; los géneros son enturbiados, mezclados" (Richardson, 1994, p. 520).

En este capítulo yo ofrezco sugerencias primero acerca de cómo usted puede prepararse para la escritura del informe. En el segundo y porción mayor, yo examinaré las opciones disponibles los investigadores considerando el contenido y diseminación del último informe. Una última sección se dirige a la escritura de los informes del estudio. Mientras los informes de la investigación cualitativos pueden tomar un oral pictórico, o incluso la forma dramática, el enfoque de este capítulo está escrito en la forma más común.

Preparación para Escribir

No hay nada más frustrante que sentarse con una hoja de papel en blanco o la pantalla del ordenador en blanco e incapaz de escribir. Lamentablemente, no hay ninguna fórmula para hacer de esto una tarea fácil. Usted puede leer consejos sobre como escriben, dirigidos a los que escriben mucho, - pero, como el estudio para nadar, no hay ningún sustituto de sumergirse y hacerlo. Escribiendo sobre los resultados de su estudio enormemente pueden ser facilitados asistiendo a las tareas siguientes antes de la escritura: determinación de la audiencia, seleccionar un foco, y perfilar del informe.

Determinar el Público

La primera y una de las consideraciones más importantes al prepararse para escribir su informe final es decidir para quien es el informe, Schatzman y Strauss (1973) llama a este proceso público conjurando, "desde que uno apenas puede escribir o decir algo sin ser algo real o imaginario al público, cualquier descripción necesariamente variará según el público al que se dirige. Los públicos dicen qué substancias incluir, qué énfasis dar, y el nivel y complejidad de abstracciones necesarias para los hechos esenciales e ideas" (pág. 118). Una

vez claro quién estará leyendo el informe, usted puede preguntar lo que ese público querría saber sobre el estudio. La respuesta a esa pregunta puede ayudar a la estructura del contenido del informe y puede determinar el estilo de presentación.

La determinación de la audiencia debería ayudar a un investigador a definir el énfasis relativo de los componentes diferentes del informe de investigación. Puede ser aún más provechoso de dirigir el informe a una persona particular en esa audiencia, Spradley (1980) el consejo de cotizaciones de un redactor en cuanto a un lector objetivo. "elija a alguna persona que usted conoce, luego pone su material, esta persona entenderá lo que usted dice. Cuando usted tiene un lector objetivo, usted efectúa un nivel de presentación " (pp. 168-169). Yin (1994) aconseja no sólo examinar a la audiencia seleccionada estrechamente, sino leer otros informes " que tiene el éxito comunicado con ello. Tales informes previos pueden ofrecer pistas provechosas para componer un nuevo informe " (p. 132).

Seleccionando un Enfoque

El próximo paso es seleccionar un enfoque para el informe. El enfoque depende del público para el que está siendo escrito, el propósito original del estudio, y el nivel de abstracción obtenida durante el análisis de los datos (vea capítulo nueve).

Para ilustrar como la audiencia, el objetivo, y el nivel de análisis de datos pueden ser tomados en cuenta en la determinación del enfoque de un informe, tome el ejemplo de enseñar a residentes de clínica de ancianos a usar computadoras. Un informe para el diario médico o revista podría tener como enfoque las ventajas de introducir ordenadores en este ambiente; o foco podría estar sobre tip's para instruir a residentes de clínica de ancianos en el uso de la computadora. En el uno o el otro caso, una descripción llena del ajuste de clínica de ancianos sería importante; el estudio de investigación en sí misma sería brevemente resumida en la lengua común; las ventajas o tip's serían destacadas

Si la reseña de este mismo estudio fuera para una disertación para un comité o un Diario de la investigación de estudiantes, el foco reflejaría el objetivo del estudio - estrategias cognitivas empleadas por residentes de clínica de ancianos para usar computadoras, por ejemplo, del estudio habrían desarrollado una teoría sustancial, que sería el foco de la reseña. El informe o el artículo acentuarían la metodología del estudio, el análisis y la interpretación de las conclusiones.

Bogdan y Biklen (1992) sugieren otro tipo de foco - la tesis. Una Tesis es una proposición hecha para ser argumentada y defendida que proviene de la discrepancia entre lo que alguna teoría o investigación anterior dicen que debe pasar en una situación y lo que en realidad pasa. A causa de su naturaleza argumentativa, la tesis es un dispositivo bueno que consigue atención y particularmente situada a las cuentas populares de investigación para un grupo de política, por ejemplo, un enfoque más lógico podría ser preguntar si la compra de ordenadores para residentes de clínica de ancianos es un gasto de dinero.

Lo importante es escoger algún enfoque para el estudio. Como Spradley (1980) dice, "para comunicarse con su público usted necesita tener algo que decir... Una tesis es el mensaje central, el punto que usted quiere hacer" (P. 169). Así el enfoque depende del público a dirigirse y el mensaje que el investigador quiere llevar.

Perfilando el Informe

Antes de la escritura del informe, todos los datos relevantes deben ser examinados, escogidos para el material extraño, y organizados de alguna manera. Inmejorablemente usted ha estado haciendo esto desde el principio. Mínimo usted debería haber inventado algún sistema para guardar la pista de los datos típicos de investigaciones cualitativas, el análisis de estos datos, y sus propias reflexiones sobre el proceso (mirar el capítulo 8). Con estos recursos el alcance, y su audiencia, enfoque decidido, el siguiente paso es hacer un contorno.

Algunos escritores dicen que ellos solamente se sientan y escriben sin el contorno; quizás ellos sólo tienen una noción vaga de lo que ellos quieren decir. Salvo estos escritores extraordinarios y normalmente muy creativos, la mayoría puede ayudarse inmensamente en su escritura por incluso un contorno vago. Dey (1993) dice, "lo que usted no puede explicar a

otros, usted no lo entiende. Producir una cuenta de nuestro análisis no es sólo algo que nosotros hacemos para el público. También es algo para nosotros mismos" (pág. 237).

Perfilando el Informe

Antes de la escritura del informe, todos los datos relevantes deben ser examinados, escogidos para el material extraño, y organizados de alguna manera. Inmejorablemente usted ha estado haciendo esto desde el principio. Mínimo usted debería haber inventado algún sistema para guardar la pista de los datos típicos de investigaciones cualitativas, el análisis de esto datos, y sus propias reflexiones sobre el proceso (mirar el capítulo 8). Con estos recursos el alcance, y su audiencia, enfoque decidido, el siguiente paso es hacer un contorno.

Algunos escritores dicen que ellos solamente se sientan y escriben sin el contorno; quizás ellos sólo tienen una noción vaga de lo que ellos quieren decir. Salvo estos escritores extraordinarios y normalmente muy creativos, la mayoría puede ayudarse inmensamente en su escritura por incluso un contorno vago. Dey (1993) dice, "lo que usted no puede explicar a otros, usted no lo entiende. Producir una cuenta de nuestro análisis no es sólo algo que nosotros hacemos para el público. También es algo para nosotros mismos" (pág. 237).

Perfilando el Informe

Antes de la escritura del informe, todos los datos relevantes deben ser examinados, escogidos para el material extraño, y organizados de alguna manera. Inmejorablemente usted ha estado haciendo esto desde el principio. Mínimo usted debería haber inventado algún sistema para guardar la pista de los datos típicos de investigaciones cualitativas, el análisis de esto datos, y sus propias reflexiones sobre el proceso (mirar el capítulo 8). Con estos recursos el alcance, y su audiencia, enfoque decidido, el siguiente paso es hacer un contorno.

Algunos escritores dicen que ellos solamente se sientan y escriben sin el contorno; quizás ellos sólo tienen una noción vaga de lo que ellos quieren decir. Salvo estos escritores extraordinarios y normalmente muy creativos, la mayoría puede ayudarse inmensamente en su escritura por incluso un contorno vago. Dey (1993) dice, "lo que usted no puede explicar a otros, usted no lo entiende. Producir una cuenta de nuestro análisis no es sólo algo que nosotros hacemos para el público. También es algo para nosotros mismos" (pág. 237).

Un modo fácil de perfilar es escribir todos los temas que podrían ser cubiertos en el informe. Después, arregle los temas en algún orden que será entendido por la audiencia. Todos los informes de investigación necesitan una introducción que defina el problema que fue estudiado y, dependiendo de la audiencia, es la información sobre la metodología. El cuerpo principal del informe contiene los resultados y ofrece algún comentario sobre los resultados.

Empezando a Escribir

Del contorno, usted puede comenzar a escribir el primer esbozo del informe. El contorno rompe la tarea de escritura en unidades manejables, fabricando una tarea menos aplastante. Como declaré antes, no hay ningún sustituto de escribir - toda la preparación en el mundo no le ahorra la necesidad poner palabras sobre el papel o caracteres sobre una pantalla. El acto de escritura de sí mismo hace que algo pase. "parece, de hecho, que uno realmente no comienza a pensar hasta que uno concretamente intenta de verdad dar el pensamiento y análisis en las oraciones sucesivas " (Lofland, 1971, p. 127). La combinación de pensar mientras escribe lleva a ver las nuevas ideas o revisar el contorno cuando ciertas secciones no tienen sentido. "uno nunca está dentro de la verdad de un tema - o encima de él - hasta que enfrente la tarea de explicarlo a alguien más, está en el proceso de externalizar las descripciones del contorno, análisis, o argumentos visibles y como las "cosas" están disponibles como los objetos externos -como el texto- uno puede ver los -puntos de debilidad pasados por alto, literalmente las aserciones sin apoyo o los no ilustrados" (Lofland, 1971, pág. 127). Esto es por qué Dey (1993) considera la escritura "otra herramienta en nuestro equipo analítico". Es parcialmente "a través del desafío de explicarse a otros, que nosotros podemos ayudar a clarificar e integrar los conceptos y relaciones que nosotros hemos identificado en nuestro análisis" (p.237).

Todos los escritores de vez en cuando experimentan el bloque del escritor. Lofland (1971) sugiere que sea probablemente más exacto llamarle "un bloque pensador" (p. 127). Wolcott (1990) está de acuerdo. "la escritura es un gran modo de descubrir lo que pensamos,

así como descubrir huecos en nuestro pensamiento. Lamentablemente, esto quiere decir que debemos estar preparados para cogerlos flagrantes cuando parecemos no estar pensando en absoluto. El hecho no debería evitarnos que la escritura no va bien, nosotros probablemente no tenemos nada para decir; más seguramente no somos aún capaces de decirlo" (p. 21). Y mientras la organización y contornos son importantes y provechosos, " uno también puede hacerse preso de su organización " (Lofland, 1971, p. 128).

Si el bloque del escritor ocurre, varias tácticas pueden ser intentadas. Primero, escribir algo es mejor que la no escritura. El material puede o no poder ser usado más tarde, pero el forzarse a escribir que algo puede activar más el pensamiento y la escritura. Una segunda estrategia es poner plazos (fechas límites) para completar un cierto número de páginas, y cumplir con estos plazos cueste lo que cueste. Werner y Schoepfle (1987, p. 297) aconsejan cambiar a un medio diferente de comunicación una carta sobre la investigación a un amigo, por ejemplo, o dar una conferencia, formal o informal, sobre el asunto. Una grabación de cinta de la conferencia o conversación puede ser usada como un estímulo para la escritura

Satisfecho de un Informe del Estudio Cualitativo

En la primera parte de este capítulo yo presenté una estrategia por comprometer en el proceso de la escritura. Esta sección se dirige algunas de las preguntas que los investigadores cualitativos enfrentan con respecto al volumen del informe. ¿Cuáles son los componentes comunes de un informe? ¿Dónde deba la metodología, las referencias a otra investigación, datos, despliegues, y otros elementos se deben poner? ¿Cómo la descripción debe integrarse con el análisis? ¿Y, Cómo algún equilibrio puede mantenerse entre los dos? También discutido es las tomas de corriente por diseminar el último informe.

Los Componentes de un Informe de la Investigación Cualitativa

No hay ningún formato normal para informar la investigación cualitativa. La diversidad de moda de informar la investigación cualitativa era "desenfrenado" hace encima de veinte años (Loafland, 1974, pág. 110), y es más aun "experimental" hoy (Richardson, 1994, pág. 520). Los volúmenes de un informe de estudio de caso dependen del interés del público así como de los investigadores que proponen haciendo la investigación en el primer lugar. Por ejemplo, practicantes o el testamento público general no son interesado en la información metodológica, considerando que los colegas y otros investigadores encontrarán tal información crucial para evaluar la contribución del estudio al campo. Lo mejor que yo puedo ofrecer aquí es una presentación de los componentes básicos de la mayoría de los informes cualitativos y las opciones disponibles que ocupan partes diferentes del informe.

El énfasis relativo dado a cada sección, así como el global, forma parte del informe, puede variar ampliamente. No obstante, todos los informes discuten la naturaleza del problema investigado, la manera que la investigación fue dirigida, y los resultados que resultaban. En los informes de la investigación normales, el problema que dio lugar al estudio se pone temprano en el informe. Esta sección normalmente incluye las referencias a la literatura, el armazón teórico del estudio, una declaración del problema y el propósito del estudio, y pregunta de la investigación que guió el estudio (vea capítulo 3) Al menos, el lector debe tener alguna pista acerca de todas las partes de lo que este estudio es, incluso en las crónicas más postmodernas, experimentales.

Temprano en algunos informes, los estudios del caso especialmente cualitativos, es una descripción del contexto del estudio, o donde la pregunta tuvo lugar. En las formas de investigación cualitativa dónde entrevistar es la fuente mayor o única de datos, una descripción general de la muestra se da en conjunto en la sección de la metodología. Algunos estudios de entrevista- basada también incluyen los retratos cortos de cada participante.

La sección de la metodología incluye, al mínimo, cómo la muestra fue seleccionada, cómo los datos eran reunido y analizados, y qué medidas fueron tomadas para asegurar validez y fiabilidad. Bacomining bastante común en los informes de investigación cualitativa una sección adicional está en el investigador - su o su entrenamiento, experimente, la orientación filosófica, y prejuicios.

Además de alguna atención al problema del estudio y la información en cuanto o como fue realizado, cada informe ofrece las conclusiones sacadas del análisis de los datos. Básicamente, hallazgos son el resultado de la pregunta, que usted, el investigador vino a entender sobre el fenómeno. Para esta sección del informe hay pocas directrices.

Mientras los ejemplos dados son alternativas, las conclusiones más comunes fueron presentadas en un informe cualitativo que debe organizarlas según las categorías, temas, o la teoría sacada del análisis de datos (mirar el capítulo 9). Típicamente, una sección "de conclusiones" comienza con una breve descripción de las conclusiones, seguida de la presentación de cada hallazgo separado, apoyado por citas de entrevistas o notas de campo o referencias al documental evidente.

Saber cuantos datos incluir en el apoyo de una categoría o tema son una llamada de juicio. Usted necesita mucho para convencer, pero no tanto que el lector entienda. Los resultados también se discuten, o junto con su presentación o en una sección separada a menudo tituló "Discusión." La discusión es lo que usted dice al lector y lo que hace de los resultados. ¿Había alguna sorpresa? ¿Cómo se comparan con lo que ya conocen? ¿Qué conclusiones dibuja usted en general? ¿Qué contribución única hace su estudio a la base de conocimiento en esta área?

La Colocación de Partes Componentes

¿Dónde deberían, la sección de metodología, las referencias de la investigación anterior, la literatura, y las demostraciones visuales ser colocadas? Otra vez la respuesta depende de la sofisticación y el interés de la audiencia. Para mucho público, la sección de metodología sería colocada en un apéndice en el informe. Refiriéndose a un estudio etnográfico, Werner y Schoepfle (1987) escriben, " el lector no está interesado en como la etnografía fue obtenida mientras él o ella conserva una comparecencia a la calidad, validez, y fiabilidad de la monografía. Por otra parte, para los compañeros etnográficos una sección metodológica puede ser muy importante. Bajo ninguna circunstancia deberían ser excluidos, pero su colocación debería ser dictada por los lectores previstos" (p 282).

Así pueden ponerse referencias a la literatura relevante antes del informe al describir el problema, en una sección que repase el trabajo anterior, o en la sección consagrada a la presentación e interpretación de los resultados del estudio. Tenga presente al público intencional y la longitud deseada del informe al tomar esta decisión.

¿Qué en cuanto a cartas, mesas, y figuras? Su colocación también debe ser considerada por escrito en el informe definitivo. Millas y Huberman (1994) anota que el modo típico de mostrar la investigación cualitativa ha sido por palabras en un texto de narrativa. Usando solo, el texto narrativo "es una forma débil e incómoda de demostración " que es muy fuerte en el análisis y lectura. Para fabricantes de políticas en particular, "los estudios de caso largos son casi inútiles " debido a la carencia " del tiempo requerido par comprender una cuenta larga y sacar la conclusión para su trabajo " (p. 91).

Como indiqué en el Capítulo 9, mostrando datos cualitativos en forma de una carta, la matriz, tabla, o figura pueden ser una ayuda en el análisis de estos datos. La demostración de datos en un informe definitivo que permite al consumidor del informe ver los mismos tipos de cosas, al mismo tiempo los lectores rápidamente pueden comprender las complejidades en el análisis que tomaría una enorme cantidad de escritura narrativa para transportar. Las demostraciones proporcionan una versión de taquigrafía de las conclusiones. Ellos deberían ser usados con criterio, pese a todo. Recomiendan su empleo " sólo si saca una foto de las ideas importantes o relaciones significativas en el foco agudo para el lector, más rápidamente que otro medio de presentación " (Van Dalen, 1996, p. 431).

Usando los despliegues visuales en un informe del estudio, el investigador debe:

- Guarde el despliegue simple, incluyendo sólo la información necesaria para entender la presentación.

- Guarde el número de despliegues al mínimo. Usando simplemente unas figuras para representar las ideas importantes que atraerán la atención a esas ideas.
- Mencione el despliegue en el texto, mientras guarde el despliegue cerca de su discusión como sea posible.

Los despliegues deben ser una parte integral de la narrativa del estudio. Es decir, los despliegues acompañados por una frase o dos permiten la interpretación al lector. El investigador debe explicar por lo menos cómo los datos se desplegaron en la tabla o figura o mapa ilustran algún aspecto del caso, y si es la información descriptiva o interpretativa.

Descripción y Análisis

Uno de los dilemas más difíciles para resolver por escrito sobre la investigación cualitativa decide cuanta descripción concreta incluir a diferencia del análisis e interpretación y como integrar uno con el otro de modo que la narrativa permanezca interesante e informativa. Lofland (1974) la revisión de los estilos de informar en la investigación cualitativa de campo encontró que las presentaciones de algunos escritores de apoyar datos ascendieron a everkill. "Infligido inédito sobre lectores, cuatro o cinco extractos de página son usados para ilustrar puntos solos " (p. 104). En el otro extremo eran escritores tan enamorados por el marco conceptual de su estudio que " el informe real esta más o menos divorciado de los materiales adecuados empíricos dejando en la presentación los archivos del trabajador " (p. 108). Los críticos de informes de sociología cualitativos. Lofland escribe, tengo una regla básica que " el sesenta a setenta por ciento del informe es acontecimientos, anécdotas, episodios, y similares, Strauss (1987) apunta que un estudio que construye una teoría aterrizada va más pesadamente entendible el comentario analítico que sobre datos brutos.

Erckson (1986) la diferenciación entre la descripción particular, la descripción general, y el comentario interpretativo puede ser provechoso en la determinación de este equilibrio. Estos tres componentes son unidades en el proceso de análisis de datos, y ellos también pueden hacerse " elementos básicos del informe escrito del estudio " (p. 149). Es decir los datos brutos son relatados como la descripción general, y los niveles alguna vez más altos de abstracción que se hacen en el comentario interpretativo. "Tal comentario interpola la descripción particular y general para ayudar al lector a hacer conexiones entre los detalles que están siendo relatados y el argumento abstracto que es... relatado " (p. 149).

La descripción particular consiste en citas de la gente entrevistada, citas de apuntes de campo, y la narrativa de la vida diaria " en donde lo que se ve y los sonidos que estaban siendo dichos y hechos son descritos en la secuencia natural de su presencia y en tiempo real " (Erickson, 1986, pp. 150-151). " Fallando en demostrar este patrón de distribución - para mostrar la generalización dentro de la recopilación - es quizás el defecto más serio en el reporte de la investigación de trabajo " (Erickson, 1986, p. 151). El comentario interpretativo, el tercer elemento en un informe de estudio del caso, proporciona un marco para entender las descripciones particulares y generales solamente habladas. Según Erickson (1986):

El comentario interpretativo que precede y sigue a un caso de descripción particular que es necesario para dirigir al lector para ver el tipo analítico del cual el caso es una señal concreta... El comentario interpretativo señala al lector aquellos detalles que son salientes para el autor, y a las interpretaciones del autor. El comentario que sigue estimula la exposición retrospectiva de la interpretación del lector. Tanto el anticipado como el comentario subsecuente son necesarios si el lector no debe ser perdido en un matorral de detalles ininterpretables (p. 152).

Erickson reconoce la dificultad de alternación entre " la particularidad extrema del detalle encontrado en el apunte (o en una cita exacta de apuntes de campaña o en una cita directa de una entrevista) y mayor voto general del comentario acomodador interpretativo " (p. 152). Los escritores del informe tienden a errar en la presentación de demasiada descripción " o adoptar la voz de descripción general – no solidifique bastante, ni resuma bastante " (p. 152). Ya que no hay ningunas directrices de juego sobre como alcanzar el equilibrio derecho entre el particular y el general, entre la descripción y el análisis, el investigador cualitativo por lo general aprende a equilibrar los dos por la prueba y el error. La lectura de informes publicados

o consulta de colegas experimentados también podría ser provechosa en el estudio como para equilibrar la descripción y el análisis.

Diseminación el Informe de Estudio

Dependiendo del propósito del estudio, su objetivo, la audiencia intencionada, y el formato usado en el reportaje de los resultados puede variar. Para ciertos grupos, resúmenes ejecutivos o condensaciones especializadas son eficaces. La narrativa podría ser substituida por un ser de preguntas dibujadas y respuestas deducidas de los datos (Yin, 1994). Este formato es en particular útil para relatar estudios de caso múltiple. "Un lector tiene que sólo examinar las respuestas a la misma pregunta o preguntas dentro de cada estudio para comenzar a hacer comparaciones del caso. Como cada lector puede estar interesado en preguntas diferentes, el formato entero facilita el desarrollo de un análisis enfadado adaptado a los intereses específicos de sus lectores " (Yin, 1994, p. 135) Todavía otra posibilidad debe preparar resúmenes analíticos con el apoyo de datos en apéndices (Rist, 1982).

Patton (1990) aún pregunta la necesidad de un informe definitivo en algunos estudios, sobre todo aquellos con un enfoque sobre la evaluación. Él ha encontrado que los informes definitivos " tienen menos impacto que el directo, interacciones cara a cara" con aquellos interesados en la utilización de los resultados de la evaluación. En su opinión, " la carga de prueba miente con los usuarios de la evaluación para justificar la producción de un informe completo" (p. 428). La entrega oral seguramente en forma de presentaciones, conferencias, informes, ruedas de prensa, y similares sirven al objetivo de comunicación y diseminación de los resultados de alguna investigación. De hecho, las conclusiones del Estudio podrían ser presentadas en forma de película, videodisco, o demostración pictórica.

Otros modos de diseminación podrían ser las publicaciones internas de asociaciones profesionales, fundaciones, agencias de servicio sociales, y organizaciones comunitarias. Y, desde luego, estudios cualitativos que a veces son publicados en la forma de libro. A menudo tales libros son producidos por prensas asociadas con la universidad o la organización donde el estudio fue hecho. De vez en cuando, una prensa comercial publicará los resultados de la investigación que tienen una amplia petición.

Informes del Estudio del Caso

Casi todo lo presentado en este capítulo sobre la escritura del informe definitivo es también aplicable a estudios cualitativos. Algunos detalles con respeto a la escritura sobre un estudio deberían ser asistidos, pese a todo. Quizás el punto principal sobre los estudios para tener presente que ellos son lujosamente descriptivos para permitir al lector la experiencia delegada de haber estado allí. "el estudio del caso ". Patton (1990) escribe, " debería tomar al lector en la situación del caso, la vida de una persona, la vida de un grupo, o la vida de un programa " (p. 387). La descripción detallada de detalles es necesaria de modo que el lector delegadamente pueda experimentar el ajuste del estudio; la descripción detallada es también necesaria para el lector para evaluar pruebas con las que el análisis del investigador está basado.

Donmover (1990) ofrece 3 razones convincentes para transportar la experiencia delegada de un estudio del caso al lector. Primero es la ventaja de la accesibilidad. "Los estudios de caso pueden arrancarnos a sitios donde la mayor parte de nosotros no tendrían una oportunidad de ir " (p. 193). Esto no tiene que referirse a sitios exóticos. Los estudios nos permiten para experimentar situaciones e individuos en nuestros propios ajustes a los cuales nosotros normalmente no tendríamos el acceso. Una segunda ventaja de los estudios es que se ve por los ojos del investigador. Por esto Donmoyer quiere decir que los estudios pueden permitirnos ver algo familiar, pero de modos nuevos e interesantes. La tercera ventaja que él identifica es disminuir la defensiva. "La experiencia delegada con menor probabilidad produce la defensiva y la resistencia al estudio " (p. 196). La gente puede aprender de un estudio, quizás más de buen grado que de la experiencia real. " La resistencia a la acomodación de la novedad " en un estudio, por ejemplo, " no será tan grande como cuando una amenaza es experimentada en la vida verdadera" (p. 197).

En resumen, escribir un informe del estudio no es muy diferente de escribir sobre cualquier informe de investigación cualitativa. En ambas situaciones, es crucial considerar a la

audiencia, que a su vez, ayuda a determinar el estilo y la voz del informe, así como cuanta atención debería ser dedicada a cada una de las piezas sueltas necesarias. Estudios que tienen como objetivo transportar el entendimiento, debe contener bastante descripción para proporcionar una experiencia delegada para el lector.

El Resumen

Tercer capítulo ha enfocado en la escritura de un informe del estudio cualitativo. Sin el paso importante de informar y diseminar los resultados, el proceso de la investigación no estaría completo. La investigación en la educación es importante para ampliar la base de conocimiento de campo así como para entender y mejorar la práctica. La investigación puede contribuir tanto a la teoría como práctica, pero sólo si es comunicado más allá de la situación de la investigación. Las sugerencias para escribir el informe eran así. Primero, el escritor debería compilar todos los datos relevantes y luego determinar a la audiencia intencionada. El siguiente paso debe decidirse el mensaje principal - es decir el enfoque o el tema del estudio. Un contorno que refleja el enfoque del estudio es esencial para tratar una cantidad grande de material. El investigador está entonces listo a escribir el primer proyecto.

La porción mayor del capítulo se enfocó en el volumen de un informe de la investigación cualitativo. Se repasaron los elementos esenciales del problema de estudio, metodología, y resultados, junto con los problemas de colocar piezas sueltas, equilibrando la descripción del análisis, y diseminando los resultados de la investigación. El capítulo cerró por escrito con una discusión de consideraciones especiales de un informe del estudio cualitativo.

La escritura del informe definitivo se parece mucho al proceso entero de conducir un estudio de investigación cualitativo: es tanto un arte como una ciencia. Mientras tenemos ejemplos, directrices, y otras experiencias de gentes para dibujar sobre, el proceso así como el producto final reflejará la unicidad, particularidades, e idiosincrasias de cada situación de la investigación. En este libro he proporcionado algunas directrices, he compartido mis experiencias, y he proporcionado los numerosos ejemplos de como manejar varios componentes de investigación cualitativa y su uso a estudios. No hay, sin embargo, ningún sustituto que en realidad contratar en el proceso de formar un problema de investigación, recogiendo y analizando datos, y escribiendo sobre las conclusiones. Espero que este libro haga su viaje más fácil.

Estudios en Educación y Cultura
David M. Fetterman, Editor de Series

***Antología del libro:* La Investigación Cualitativa Educativa en Latinoamérica**

La Lucha por un nuevo Paradigma

Editado por Gary L. Anderson y Martha Montero-Sieburth

Traducción de: M. en Arq. Angélica María Núñez Aguilar
Colaborador: Sara Leticia Mora Vivanco

Series del Prefacio del Editor

Estas series de textos escolares, monografías y trabajos de referencia están diseñadas para iluminar y extender nuestro conocimiento de la educación. Cada volumen de la actividad educacional examina que puede ser tanto formal como informal. Ésta puede funcionar en una cultura exótica y distante o en nuestro propio traspatio. En cada libro, la educación es una reflexión y una creación de la cultura.

Uno de los más importantes motivos sonados a través de las series son los esfuerzos del autor para iluminar los sistemas educacionales desde los internos puntos de vista. Los variados trabajos son típicamente engrandecidos en un fenomenológico campo conceptual. Sin embargo, serán variados en su manifestación de este vínculo común. Algunos autores implícitamente adoptan métodos antropológicos y una interpretación cultural de los eventos y las circunstancias observadas en el campo. Otros adoptan un acercamiento cualitativo más genérico, mezclando métodos y metodologías, a poca distancia de la orientación tradicional fenomenológica y filosófica.

Estos libros son ventanas dentro de otras vidas y otras culturas. Como nosotros vemos otra cultura, vemos la nuestra más claramente. Como vemos la nuestra, hacemos lo extraño más familiar y vemos nuestras propias imágenes distorsionadas más claramente. Esperamos que esta inmersión en nuestra propia dimensión aumentara la comprensión y el entendimiento en casa y fuera de ella. Una expresión del espíritu humano común, estas series celebran nuestra diversidad.

David M. Fetterman

Universidad de Stanford y Colegio Sierra Nevada

Este libro emergió, en parte, fuera de la frustración que los editores sintieron a la falta de disponibilidad en inglés de la investigación latinoamericana en educación, particularmente contando los estudios cualitativos. Encontramos que nuestros colegas ignoraban el trabajo que los investigadores cualitativos latinoamericanos habían hecho a lo largo de las últimas dos décadas. Varios años atrás, parte en respuesta a este problema, el Centro de Investigación Educativa (CISE) y Servicios de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) y el Colegio de Educación de la Universidad de Nuevo México comenzaron una serie pequeñas conferencias para brindar en conjunto los investigadores cualitativos de Latinoamérica y Norteamérica y juntar su trabajo. Estas conferencias anuales han resultado en la publicación de tres libros editados para brindar juntos los papeles que fueron presentados (Rueda Beltrán, Delgado Ballesteros, y Campos, 1991; Rueda Beltrán y Campos, 1992; y Rueda Beltrán, Delgado Ballesteros, y Jacobo, 1994). Desde que estos libros no fueron traducidos al inglés, la necesidad para brindar un medio de la investigación cualitativa latinoamericana a la audiencia Norteamérica permaneció en un proyecto; por tal razón la necesidad de este libro.

Este libro es un tratado sobre cómo realizar investigación cualitativa y etnográfica, contienen maneras de recolectar información, métodos para asegurar la calidad de ésta, los

roles que los investigadores desempeñaran en el curso y de sus esfuerzos, y las técnicas para la organización de resultados, conclusiones e interpretaciones. Así como el rol que la teoría juega en cada paso del proceso de investigación.

Esperamos que este libro extienda una fundación para el diálogo continuado entre los investigadores cualitativos norte y latinoamericanos al igual que para la formulación de nuevos paradigmas. También esperamos esto vaya a la cabeza para cruzar la fértil acción de encuentros, métodos y debates epistemológicos a través de los investigadores educacionales por todas partes del hemisferio.

La Lucha por un nuevo Paradigma

Como sus homólogos norteamericanos, los educadores latinoamericanos han profundizado un importante cambio en la investigación y práctica educacional. Los discursos de positivismo y cantidad están siendo complementados por nuevos discursos de etnografía y calidad. A pesar de la pasada crítica por etnográficos, el positivismo en Latinoamérica ha estado bien asentado bajo las diferentes hebras filosóficas.

En las últimas dos décadas un número de intentos ha sido hecho para delinear las características de un paradigma de investigación educacional más relevante para la realidad social latinoamericana (García Huidobro y Gutiérrez, 1984; Latapí, 1980, 1988,1990; Tedesco, 1985, 1987,1992).

Por ejemplo, Tedesco (1987) ha propuesto un nuevo paradigma de investigación que refleja el seguimiento de las realidades sociales latinoamericanas:

1.- Un sistema educacional en el cual el fracaso para incorporar sectores marginados a niveles básicos coexiste con una expansión impresionante del sistema a los más altos niveles. Esta polarización significa que los problemas tradicionales de provisión de los servicios básicos educacionales existen lado a lado con problemas modernos de tecnología educacional y el mejoramiento de la calidad del currículo y la instrucción.

2.- La necesidad para legitimar el “conocimiento popular” como una forma de conocimiento el nivel del conocimiento científico y técnico. Por causa de la generación desigualdad y distribución del conocimiento científico y técnico, muchos investigadores latinoamericanos de las últimas tres décadas han atendido al uso del conocimiento popular como una base para la solución de problemas de casa, educación y salud.

3.- Un movimiento despierto de la influencia de los modelos de reproducción económico y social y dirigidos al proceso más orientado, acercamiento localizado capaz de analizar un completo campo de esfuerzos sociales y el papel de los actores sociales en la construcción de su realidad.

4.- Atención incrementada para la investigación a el nivel del aula de clases y a la diferencia entre el capital cultural de los estudiantes y que es requerido para el éxito en la escuela.

Como Tedesco (1987) indicado una década atrás, este emergente nuevo paradigma puede mover la investigación educacional en Latinoamérica dirigida más hacia los estudios de investigación cualitativa.

De acuerdo con García Huidobro y Gutiérrez (1984), la investigación latinoamericana ha surgido de la dependencia en los paradigmas norteamericanos y europeos (y agencias fundadas) y una falta de comunicación sistemática entre los investigadores latinoamericanos. Estos autores discuten que los paradigmas previos (tanto los reproductivos sociales dibujados desde el análisis Marxista) han sido trasferidos desde el centro hacia la periferia con un ajustamiento pequeño para las características únicas de la realidad social y educacional latinoamericana. De hecho, algunos han expresado la opinión que hay algunos peligros que como libre trato de acuerdos florecen y más latinoamericanos reciben grados avanzados en Estados Unidos e instituciones educacionales europeas, y la etnografía educacional se convertirá en “el último importe intelectual” (García Huidobro y Gutiérrez, 1984,p.14).

Sin embargo, los norteamericanos no deben cometer el error de pensar que la investigación cualitativa latinoamericana en educación es simplemente una clara reflexión del trabajo hecho en Europa y Norteamérica. Aunque los investigadores cualitativos

latinoamericanos han recibido influencias del extranjero, la evolución de su trabajo responde a los esfuerzos internos y puede ser reconocido al menos desde la época de los 60's.

La investigación cualitativa en Latinoamérica ha florecido de las dos primarias fuentes: El trabajo de los antropólogos culturales, principalmente el grupo que formó la Universidad Politécnica de la Ciudad de México bajo la dirección de Hélice Rockwell (autor del primer capítulo de este volumen) y de la tradición de la investigación participativa inspirada por Paulo Freire y dirigida por un profundo respeto para el conocimiento o saber popular como una base necesaria desde la cual se promueve el cambio educacional y social. Este respeto por los contextos locales y culturales, es también, una marca de fábrica de la etnografía educacional.

Como Batallán (autor del segundo capítulo de este volumen) indica, que muchos de los investigadores latinoamericanos quienes adoptan los métodos etnográficos tenían previa experiencia con los movimientos de educación popular que utilizaron acercamientos participativos a la investigación educacional. Durante los 60's, mientras los investigadores académicos cualitativos norteamericanos en educación estuvieron produciendo sus primeros estudios (Henry, 1963; Jackson, 1968; Smith y Geoffrey, 1968), los latinoamericanos a través de la influencia de Paulo Freire, fueron formas pioneras de la acción de la investigación cualitativa a través de la identificación de "temas generados" en comunidades pobres. (Ver Magendzo, 1990 y Vaccaro, 1990). De este modo, el "movimiento etnográfico" en educación en los Estados Unidos y el "movimiento de educación popular" en Latinoamérica data del mismo período general. Por la falta de disponibilidad del trabajo en traducción, y quizás, una falta crónica del interés a través de los académicos norteamericanos en conocimiento producido, en los países del tercer mundo, ha existido menos acercamiento entre latino y Norteamérica, y los norteamericanos tienen ya apreciado el rigor y la diversidad de la investigación cualitativa latinoamericana.

Por los años 70's, un grupo diverso de los antropólogos sociales y culturales latinoamericanos estuvieron tomando problemas educacionales como el foco de su trabajo. Distinto al trabajo de los educadores populares, quienes se enfocaron a los sectores informales de educación, estos etnógrafos en educación comenzaron las aulas de clases y las escuelas en el sistema formal de educación. Algunos de los primeros estudios fueron comparativos, enfocándose en estudios de casos específicos de país en escolaridad. Un interés particular fueron los casos sobre el fracaso de escuelas, obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes, y los códigos de control de los profesores (Avalos, 1985, 1989).

Como Rockwell en el primer capítulo, los investigadores puntualizaron en las informales alternativas para los sistemas escolares de estado, en parte por causa de las críticas de la enseñanza pública por Paulo Freire, Ivan Illich, y los investigadores de la reproducción social. La existencia de direcciones militares durante los 60's y los 70's en muchos países latinoamericanos también obtenidos de escuelas públicas fuera de los límites de algunos investigadores cualitativos. La documentación de los proyectos específicos de educación informal por el movimiento popular educacional latinoamericano ha sido seguida cercanamente por algunos investigadores latinoamericanos, particularmente éstos en el área de la educación para adultos. El estudio de Nelly Stromquist (capítulo cuarto de este volumen) del proyecto de educación popular iniciado por Freire de 1990 a 1992 en Sao Paulo demuestra que este interés permanece fuerte. Por el contrario, Anita Barabtarlo y Zedansky y Margarita Theesz Poschner (capítulo octavo de este volumen) describen su propio no agradecimiento a el movimiento de educación popular en su capítulo de la investigación participativa y el desarrollo profesional del profesor. Elvira Souza Lima, en su breve punto de vista de la investigación cualitativa brasileña en el capítulo séptimo, los documentos del paralelo desarrollo de la acción de la investigación etnográfica y participativa en este país.

Por otro lado, Beretely y Corenstein (capítulo tercero en este volumen), mientras reconociendo la existencia de ambas tradiciones en Latinoamérica, perciben pequeña cercanía a la fertilización entre los educadores populares y los etnográficos educacionales. Mientras reconociendo la importancia del movimiento de educación popular, encuentran sus substanciación y los problemas metodológicos distintos de aquellos de los etnográficos educacionales, quienes ven el cambio social como más evolucionado. Bertely y Corenstein discuten:

Los estudios etnográficos aumentan el velo de los pequeños fragmentos de la realidad por lo que las acciones y las voces de las materias represadas que han sido sobre poderosas por la imposición de estereotipos construidos por grupos hegemónicos pueden ser distinguidas. Los etnográficos pueden presentar sus colaboradores con una interpretación de los datos recaudados. Ellos pueden también contribuir a la interpretación social de materias y a la modificación gradual del contenido o implementación de las políticas educacionales. (Capítulo tercero, "Un Punto de Vista de la Investigación Etnográfica en México", este volumen).

Mientras pueden existir desacuerdos entre los autores en este volumen sobre la extensión de la influencia entre las tradiciones de la investigación cualitativa, al menos las siguientes cuatro influencias pueden ser identificadas:

1.- Una red de los antropólogos y sociólogos cualitativos por todas partes de Latinoamérica, inspirada por el trabajo de los profesores del DIE en México, cuyo objetivo es la creación del conocimiento sobre escolaridad, con un énfasis en los problemas de dirección del fracaso escolar (ver Batallán, Bertely y Corenstein, Rockwell, Souza Lima, y Zorrilla, este volumen).

2.- Un cuerpo de investigación que documente la educación en informales sectores inspirados por proyectos participativos de la educación popular en adultos (ver Schmukler y Stromquist, este volumen).

3.- Los investigadores cualitativos con un interés en los caminos de los modelos participativos de la investigación cualitativa pueden ser aplicados para el pre-servicio de entrenamiento y continuo desarrollo de los profesores (ver Brenes, y Barabtarlo y Zedansky y Theesz Poschner, este volumen).

4.- Los programas de formación, talleres o cursos dirigidos por individuos y/o instituciones atendiendo a la introducción de la investigación cualitativa dentro de la cuantitatividad manejada en la investigación principal. Esta última tradición es ilustrada por los Talleres para la Educación Democrática en Chile (Vera y Argumendo, 1976; Magendzo, 1990); los talleres diseñados por Barabtarlo y Zedansky y Theesz Poschner (este volumen) en México; y aquellos apoyados por la Organización de Estados Americanos bajo el Centro Multinacional para la Investigación Educativa y el Ministro de Educación en Costa Rica, así como la introducción de los cursos de investigación cualitativa por Montero-Sieburth de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Heredia (Morales y Ugalde, 1985) y el subsiguiente desarrollo por Brenes, (este volumen) dentro de la formación del profesor en Costa Rica.

A causa del impresionante trabajo que ha sido hecho, la investigación cualitativa en Latinoamérica no conoció con aceptación plena e inmediata. En algunos contextos su introducción fue gradual, frecuentemente evaluada por ministros de educación a través de foros y talleres, al igual que cursos de investigación. Todavía sospechosa sobre su naturaleza probablemente tiene más para hacer con ella misma siendo asociada con las iniciativas de educación popular local y los esfuerzos que son juzgadas políticamente "a la derecha". De este modo el papel de los etnográficos en estas situaciones es requerido en términos de las estancias políticas que están tomadas. En otros casos la investigación cualitativa ha comenzado una opción que las instituciones de investigación en Latinoamérica quieren explorar para no estar detrás de sus vecinos del norte, pero también como significado para encontrar respuestas a sus requerimientos de investigación que van más allá de las expansiones proveídas por la cualitatividad dirigidas a los estudios nacionales.

La mayoría de los profesores que van más allá en Latinoamérica son mujeres, no es sorprendente encontrar grupos de profesoras e investigadores estando interesadas en la investigación cualitativa como una iniciativa a la conducta de investigación, y más importante, como un significado para el impacto de sus comunidades. Cada interés ha mostrado que investigación cualitativa está gradualmente convirtiéndose en uno de los dominios de la investigación en el cual las mujeres han ganado su propia "voz" y donde sus críticas en estudios de género, problemas de desigualdad, lenguaje, y opresión están creando aberturas a los espacios académicos (Delgado Ballesteros, 1992; Zavella, 1993).

A Través de la presentación de cada uno de estos capítulos hemos atendido a demostrar la variabilidad y extensión con las cuales la investigación cualitativa ha tomado consideración en Latinoamérica.

En conclusión, nuestro papel ha sido identificar algunos de los lazos generales, problemas y focos de la investigación cualitativa en Latinoamérica y construir algunos puentes entre los investigadores latinos y norteamericanos. También hemos atendido a capturar los tipos de acercamientos los cuales han emergido y continuaran para hacer en consecuencia como ganancias de la investigación cualitativa con su lugar dentro de los centros educativos académicos e informales. Nuestra atención está siendo dibujada al discurso sonado en la investigación cualitativa en Latinoamérica y desafiar a los investigadores en Norteamérica y descubrir el pensamiento de nuestros vecinos del sur. Creemos que tenemos un gran ideal para aprender desde la investigación de otros y complementar nuestro campo. Este es el comienzo de muchas conversaciones futuras.

Sección I

Una Visión General de la Investigación Cualitativa en Latinoamérica

Los tres capítulos de la primera sección proveen visiones generales de los orígenes, estatus de actualidad, y nuevas direcciones de la investigación cualitativa en Latinoamérica. Comenzamos este libro con un capítulo por Elsie Rockwell, quien provee una cuenta de la evolución de la investigación del Departamento de Investigación Educativa (DIE) de la Universidad Politécnica de México. Esto es quizás la aproximación al comienzo, como Graciela Batallán puntualiza en el capítulo segundo, la DIE fue influencia en los tempranos días del desarrollo y legitimación de los métodos etnográficos en la educación. En 1980 la Red Latinoamericana de la Investigación Cualitativa en Escuelas (RINCUIARE) fue formada, y la DIE brindo un seminario a lo largo de un mes que trajo consigo en el primer tiempo a un grupo de investigadores latinoamericanos interesados en el estudio de las escuelas. Dos de los autores de este volumen, Graciela Batallán, de Argentina, y Nelly Strommquist, originaria de Perú, fueron instrumento en la creación de esta primera red.

En el capítulo segundo Graciela Batallán describe la evolución de la investigación etnográfica en Chile y Argentina. Describe la influencia de la marca de Clifford Geertz de la antropología interpretativa en los investigadores en estos países y la simultanea influencia de etnográficos chiles y argentinos como Verónica Edwards, Justo Ezpeleta, y Eduardo Remedi, quienes trabajaron o estudiaron en la DIE en México. Ella dio a conocer una vista extensiva de la investigación cualitativa en el sur de los estudios que incluía a los profesores como a los investigadores a los estudios etnográficos del fracaso escolar en escuelas públicas.

El capítulo tercero provee una visión general de la investigación cualitativa en México por dos autores mexicanos, María Bertely, una graduada del DIE, y Martha Corenstein, una socióloga cualitativa. Bertely ha hecho extensivo trabajo etnográfico en comunidades indígenas en México; ve la más reciente literatura en las contribuciones que los estudios etnográficos han hecho, observando el papel de las escuelas en las comunidades indígenas mexicanas. Los dos autores también proveen una visión general de la investigación cualitativa en México, organizando su discurso bajo tres dimensiones: la institucional y la política, la curricular, y la social.

Los lectores interesados en el desarrollo de la investigación cualitativa en Brasil deben consultar en capítulo octavo, en el cual Elvira Souza Lima provee una visión general con una cuenta de su propia acción de la investigación en el desarrollo del profesor en una comunidad rural brasileña.

Primer Capítulo

La Etnografía y el Compromiso a la Escolaridad Pública (Una Reseña de la Investigación del DIE)

Elsie Rockwell

La etnografía, como Geertz (1983) nos ha permanecido, trabaja bajo la luz del conocimiento local. Los investigadores dibujaron en lugares comunes de ideas diseminadas por todas partes del mundo académico, todavía interpretadas a través de referencias locales,

puestas en forma en debates locales, y usadas para entender las realidades locales. En este sentido es que trazare la investigación etnográfica hecha en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) en México, reconociendo las cosas comunes y notando las divergencias. El contexto intelectual y político para esta investigación fue remarcado por el crecimiento del compromiso a la escuela pública construida por educadores progresivamente en Latinoamérica. Propongo demostrar como este compromiso delinea y explica mucho la orientación educativa y el rango temático de la etnografía del DIE.

La investigación es siempre agradecida a las tradiciones académicas; y construida dentro de los espacios institucionales particulares. En México a lo largo de la historia de las contribuciones antropológicas a la educación precedió nuestra investigación. Durante el presente siglo, distinguidos etnográficos como Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, y Gonzalo Aguirre Beltrán ayudaron a forjar una tradición de la educación rural y bilingüe responsiva a la nacional, regional, y culturas indígenas y escribieron cuentas en su experiencia e investigación. Sin embargo a mediados de los 70's sólo pocos investigadores (Mediano, 1974; Schensul 1976) han hecho profundos estudios de las escuelas mexicanas. El estudio etnográfico de la educación formal ganó legitimación en México directo al final de la década principalmente en los dos institutos de investigación, el Centro para la Investigación y Estudios Avanzados en Antropología Social (CIESAS), y el Departamento de Investigación Educativa (DIE) ambos fundados en los años 70's.

La DIE ofreció varias condiciones que permitieron una tradición en la investigación etnográfica para ser construida a través de los años. El involucramiento del departamento en las reformas de la educación nacional ha permitido el incremento del contacto con las autoridades y los profesores y el interés en que ocurre en las escuelas. Para impulsar el interés, el grupo inicial de investigadores de la DIE apoyado en acercamientos alternativos, incluyendo un campo intensivo de trabajo y un análisis interpretativo. La orientación interdisciplinaria de la DIE sin embargo esfuerza a éstos en nuestro desarrollo en la etnografía para ser explícita sobre las presunciones epistemológicas de nuestra investigación y ganar en las discusiones teóricas a través de muchos campos. Un compromiso de los proyectos de investigación colectiva reforzó esta orientación. La experiencia interdisciplinaria también influyó el proyecto de maestría. Este programa fue diseñado para incorporar estudiantes dentro de los continuos proyectos de investigación, y de este modo permitidos a muchos de ellos para adquirir formación práctica en etnografía. Los seminarios graduados también se convirtieron en el lugar para discutir la teoría sociológica y crítica y la política educativa. Intercambios continuos con otros estudiantes latinoamericanos, centralizó los asuntos académicos en los problemas vitales de la región. A través de los años, muchas de las prácticas e ideas adoptadas y generadas por los etnográficos de la DIE fueron diseminadas a través de cursos, talleres, conferencias, y publicaciones, y han sido tomados por otros investigadores.

Trabajar en la DIE ha sido diverso, y varias orientaciones metodológicas y teóricas han sido adoptadas. Por esta razón he adoptado una definición estricta de la etnografía, como investigación caracterizada por tiempo en el campo, atendiendo a la dimensión cultural, y la producción en textos, que ambos incluyen descripciones conceptualizadas e interpretativas y ganancia en el diálogo teórico. No he incluido el desarrollo de numerosos proyectos educativos y el diagnóstico y evaluación de estudios hechos al departamento que incorporó métodos cualitativos en algunas etapas. Mi particular punto de vista de una recolección, a través del término de experiencia quizás distorsiona algunas de las intenciones de mis colegas, y estresa necesariamente el consenso por usar una ficción parcial que engloba un debate interno. Todavía espero que esta reseña sirva como una introducción adecuada a la etnografía de la DIE.

La primera parte del texto traza algunos de los problemas educativos en Latinoamérica que influenciaron los debates conceptuales de la DIE. En la segunda sección hago reseña de estos estudios cargados al departamento que ha sido como una luz en la vida diaria de las escuelas, y atiendo a hacer clara su coherencia temática. En la parte final discuto la orientación general de este trabajo en relación a otras tradiciones de la investigación etnográfica.

De la no Enseñanza al Rescate de las Escuelas Públicas: El Debate Latinoamericano

En Latinoamérica, como en muchas partes del mundo, una fuerte corriente de la crítica de la enseñanza formal fue desatada por los movimientos políticos de los años 60's. Las voces de Ivan Illich y Paulo Freire fueron inicialmente las más fuertes de la región. Pronto las publicaciones críticas de los Estados Unidos, y después, la verdad de la teoría de reproducción de Europa convergieron con la resatisfacción general y con el curso de enseñanza en la región. Como una consecuencia muchos educadores latinoamericanos se juntaron en la investigación para las alternativas no formales de las escuelas públicas, las cuales vinieron a ser conocidas como un movimiento de educación popular. Todavía en las pasadas dos décadas, un cambio ha tomado lugar entre los educadores progresivamente en Latinoamérica dirigido a reevaluar las escuelas públicas y reclamándoles la educación popular. Esta posición dio lugar a nuevos desafíos y han sido forzados a responder a las políticas neo liberales, las cuales han afectado los cambios fundamentales en los sistemas educacionales en los recientes años. Las discusiones que acompañan estas confrontaciones políticas han influido en la investigación educacional en la región y han merecido una reexaminación más cercana.

La tradición de Freirian fue olvidada durante los años 70s, particularmente en países (Brasil, Chile) dominados por las direcciones militares, y fue sustentada fuertemente por una amplia red de proyectos de educación populares antiguos de Iglesia. Estos se involucraron en el movimiento tendiendo a ser altamente crítica de las escuelas oficiales. Estos avocaron y establecieron comunidad basada, alternativas no gubernamentales para educar a la población rural y urbana marginal (principalmente adultos) y en el proceso desarrollado una substancial existencia de métodos y materiales innovados. El movimiento fue lejos de la monolítica. En consecuencia dio principio a una amplia variedad de experiencias, las cuales reflejan la diversidad de los grupos locales y los intereses que abarca.

Al mismo tiempo en otros países como Perú y México los gobiernos federales emprendieron reformas educacionales radicales de las escuelas públicas en los niveles primaria y secundaria. En México el Presidente Luís Echeverría (1972-1978), intento cambiar la negativa imagen resultado de la masacre del gobierno de los estudiantes de Tlatelolco en 1968, y dio alta prioridad a la educación. El convocó a los estudiantes asociados con el movimiento político radical de los años 60's a participar en la reforma. Muchos educadores, incluyendo algunos de los nuevos fundadores del DIE, colaboraron en la escritura de libros de textos nacionales para la educación elemental, designando caminos PARA introducir métodos de enseñanza innovados y promover el pensamiento crítico. El acento fue en transformación de las escuelas públicas.

A finales de los años 70's sin embargo, los investigadores en la región comenzaron a cuestionarse si las recientes reformas curriculares y el significativo crecimiento de los sistemas de educación en Latinoamérica estaban actualmente dirigidos a la democratización de la escolaridad. La evidencia cuantitativa separó el regional extremo y las diferencias de clase en acceso a la escolaridad. En la DIE, nuestra inicial investigación etnográfica durante estos años también calló el entusiasmo generado por la reforma. El trabajo de campo desenterró las complejidades de las interacciones del aula de clases que rodearon el uso de los nuevos libros de texto (Rockwell y Gálvez, 1982), y encontró un imprevisto "currículo escondido" (Paradise, 1979), el cual pareció resurgir las intenciones explícitas de los reformadores. Las dificultades prácticas de la transformación de las escuelas se convirtieron en evidentes.

Tanto la critica de las escuelas formales por el movimiento de educación popular y la desilusión de los educadores con las posibilidades de transformar las escuelas fueron enterradas para la diseminación de la teoría de reproducción, la cual dio lugar en Latinoamérica a prontas traducciones de los trabajos de Althusser, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Brócoli y Foucault. Varios leyeron autores latinoamericanos de los años 70's (Labarca, 1977; Ponce, 1974; Vasconi, 1973) que habían desarrollado teorías similares. A la vez investigadores educacionales en la región comenzaron a atribuir la reproducción social de las estructuras de clase a la escolaridad diferencial y analizaron la enseñanza de los libros de texto en términos de la inculcación de las ideologías dominantes.

A principios de los años 80's, la teoría de reproducción fue cuestionada y reformulada en el mundo del lenguaje inglés en varios campos. Proponentes de la interacción simbólica, trabajando en la tradición etnográfica, se enfocaron en la agencia humana y la producción cultural como procesos de mediación para la reproducción social. Más significativamente, la fortaleza del feminismo y los movimientos minoritarios contestaron la primacía de la dominación de clase como una explicación dentro de la perspectiva reproductiva, y anexaron género, raza y etnicismo a la agenda. La prevaencia de contrarrestadas culturas entre los jóvenes que asisten a las escuelas en desarrollo con otros países también posó un desafío, y una teoría resistente que envolvió una cuenta para un fracaso aparente del paradigma de reproducción. Sin embargo, la teoría resistente, creció en la producción cultural de las diferencias dentro de las escuelas, tendientes a reforzar la teoría de reproducción. Esto en su recorrido fortaleció uno de los argumentos básicos: que pasa en las escuelas que contribuyen más a construir y preservar las divisiones dentro de la sociedad que hace romper la preexistencia de barreras entre las clases, géneros, y razas. Como Paul Willis lo ha establecido recientemente, "la cosa interesante crucial sobre la reproducción cultural es como (realidad y potencial) la resistencia crucial o las fuerzas de rebelión se transforman contradictoriamente envueltas en el desarrollo y mantenimiento del "apretamiento de diente", armonía de las transformaciones capitalistas" (1990, p.102).

El surgimiento de la etnografía crítica en la educación, particularmente en los Estados Unidos, además elaboró contribuciones significantes de las teorías de la reproducción cultural y la resistencia. Al mismo tiempo esto ha anexado una nueva dimensión: el compromiso a la transformación de las prácticas educacionales y la creencia de que es posible a través de los proyectos de investigación participativos o emancipados. Esta corriente principal –pedagogía crítica- ha sido fuertemente inspirada por el trabajo de Freire, el cual recientemente ha disfrutado un renacimiento significativo en los Estados Unidos. La tendencia es desarrollar y documentar prácticas críticas y alternativas que contrarresten el carácter reproductivo asumido de la escolaridad ordinaria, todavía esta tesis básica es raramente cuestionada.

Durante el mismo período la teoría de reproducción estaba siendo desafiada en Latinoamérica en algunos campos diferentes. Los estudiantes en la tradición marxista en Latinoamérica habían cuestionado la relevancia del estructuralismo neomarxista para entender la historia latinoamericana, y observaron los trabajos de Gramsci y del peruano marxista Mariategui, para nuevos caminos de análisis de problemas del estado, democracia, y cultura en el contexto regional. Desarrollos en Nicaragua, El Salvador, y Guatemala demandaron nuevas explicaciones. Aunque había diferentes posiciones en el debate, todos insistieron en tomar dentro de la cuenta las diferencias estructurales y culturales entre el desarrollo mundial en Latinoamérica, donde las herencias prehispánicas y coloniales están articuladas con modernidad en caminos específicos y completos. Estas discusiones hicieron su camino dentro de la esfera educacional. Se convirtió claro que las presumibles afirmaciones de la teoría de reproducción, la cual reflejó la relativa y estable sociedad y cultura francesa (Bourdieu y Passeron, 1977), que no correspondió a las sociedades latinoamericanas (Tedesco, 1983).

Los claros argumentos presionaron desde los educadores latinoamericanos la urgencia de reanalizar la naturaleza de las escuelas públicas. Mientras Althusserians había visto el sistema escolar como un "aparatoso estado ideológico", esencial para el control de las clases populares, críticos de esta teoría puntualizaron que los más represivos regímenes de la región no habían extendido la escolaridad, pero además habían tendido a erradicar o restringir el acceso a las instituciones educacionales, las cuales habían sido construidas –en respuesta a la demanda popular- durante regímenes previos. Además, una apropiación popular de enseñanza o escolaridad, estaba actualmente ocurriendo en diferentes partes de Latinoamérica. Al mismo tiempo este proceso fue reemplazado en las tradiciones que fueron más distantes de la cultura oficial representada, por las escuelas públicas, como es mostrado en el estudio de Juan Ansión's (1990) de las comunidades indígenas en los Andes Peruanos. Finalmente, contrario a lo que estaba ocurriendo en países desarrollados, en Latinoamérica había poca correspondencia entre la expansión del sistema de educación en los años 70's y la alta estructura económica dependiente y diferenciada, la cual tampoco requería ni necesitaba del soporte que la educación formal tuvo para ofrecer (Tedesco, 1987).

Las sociedades latinoamericanas estuvieron (y están) por supuesto profundamente divididas cultural, política y económicamente. La desigualdad social es reflejada en las bajas tarifas de retención y en acceso desigual a la enseñanza. Todavía la enseñanza formal pública, fue discutida, y frecuentemente proveyó una experiencia igual para quienes sobrevivieron en el sistema, atenuando, para un tiempo al menos, las fuertes distinciones étnicas, de género y clase se reprodujeron a través de otras prácticas sociales. Además, aunque generalmente manejados y regulados por gobiernos centralizados, los sistemas de educación – particularmente universidades públicas- habían sido centros de disidente organización política. Los movimientos del profesor radicales y masivos en muchos países anexaron evidencia de la posición contradictoria de profesores en relación al estado. En esta base algunos estudiantes concluyeron la educación pública en Latinoamérica, tan desigual e inadecuada como había sido, y había contribuido más a producir un “racionalismo crítico” tanto como a un “racionalismo instrumental” (Rama, 1984).

Algunos de los trabajos iniciales de la DIE fue conducir a conclusiones similares, como los investigadores descartaron la posibilidad de encontrar un simple racionalismo económico en las prácticas observadas en las escuelas primarias mexicanas. Nosotros usamos el concepto de apropiación para signar la posibilidad de los estudiantes para hacerlo ellos mismos, y en proceso transformar, las prácticas y contenidos ofrecidos por la enseñanza pública ordinaria. Como se enfatiza a continuación:

“En rencor del control sutil de la postura, la atención y las acciones de cada niño, en rencor de la implícita incisión ideológica en muchas prácticas en el aula de clases, y en rencor de la presentación selectiva del conocimiento de la humanidad- con sus exclusiones tanto en la cultura popular como en la ciencia avanzada-, dentro de las escuelas, ocurren simultáneamente, procesos de apropiación del conocimiento los cuales son significantes para las clases dominantes. Cuando el control del estado restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran caminos de resistencia. Encuentran caminos de recuperar el significado del encuentro diario con sus contemporáneos, los cuales la propia enseñanza la han convertido dentro de su realidad de cada día (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 77).

Sin embargo, la situación estaba lejos de lo prometido. Latinoamérica estaba (y está) todavía lejos de lograr la universal educación primaria. Los niveles de marginados y analfabetas eran altos y en aumento en muchos estudiantes que tenían acceso a la media y alta educación. Una división social grande estaba siendo construida a través de la exclusión de la escuela. Por algún tiempo los investigadores regionales habían usado la noción de Bourdieu del “capital cultural” y de Bernstein de los “códigos restrictivos” para informar la baja realización, todavía pronto se convirtió claro que la provisión desigual de profesores, tiempo de clase, y libros –dado por las diferencias del estudiante- explicaba en gran manera el fracaso de la escuela. La completa magnitud de los problemas de educación en la región convencieron a muchos educadores que sólo un fuerte sistema de educación pública, necesariamente fundado por el estado, podría comenzar a ofrecer a la mayoría de la población acceso al conocimiento relevante y al patrimonio cultural tradicionalista reservado para las elites (Tedesco, 1987). Sin embargo, la posibilidad de realizar la educación primaria universal enfrentó nuevos problemas durante los años 80’s como crisis financieras y alianzas políticas de cambio redefinidos los parámetros de la política pública en la región.

Las recientes tendencias en la educación latinoamericana han contribuido a reanalizar el significado de las escuelas públicas. La crítica radical de la enseñanza del estado, todavía fuerte en algunos sectores, convergió con fuertes corrientes conservativa de opinión, las cuales han opuesto intervención federal en la educación, atacando el currículo nacional y los libros de textos, y avocando el limitado acceso a la alta educación. Como en otras partes del mundo, recientes políticas económicas neoliberales, se han guiado a profundizar en las transformaciones de la educación pública en Latinoamérica. Estas políticas frecuentemente han supuesto el síndrome de fondos públicos de ciertos dominios culturales y educacionales, la descentralización, una búsqueda para medidas de costo efectivo ligadas a evaluación estricta, y participación incrementada de los sectores privados. En México los grupos conservadores han propulsado ciertos cambios curriculares y de organización en la educación elemental que podría reservar algunas importantes ganancias en los años 70’s. Sin embargo, la reestructura

económica y la polarización social ha afectado tanto la cualidad relativa y el valor de intercambio de la educación pública.

En respuesta a estas tendencias políticas, los educadores progresivos en Latinoamérica han mantenido un continuo debate regional. Su intención ha dado vuelta a fortalecer y mejorar la enseñanza pública y así promover las alternativas no formales. Mientras se reconoce que las condiciones actuales económicas restringen los fondos públicos, son buscados por nuevas estrategias para reparar la gran distribución desigual de la educación formal. En esta arena política se ha hecho necesario reanalizar los contenidos curriculares, explorar las posibilidades de la autonomía local y el control mientras se garantizan los fondos federales, y comprenden las dinámicas que conectan las políticas gubernamentales, burocracias educacionales, y vida escolar de cada día.

En el proceso de la noción freiriana de conscientización a través de la educación se ha usado escasamente. Por otro lado, la transición directa a la democracia requirió intensa organización política y cívica, y este movimiento social, más que la educación, se transformó el lugar natural para promover conciencia política. Por otro lado, la tarea vital de socialización relevante del conocimiento escolar, en este sentido de igual distribución social, fue reconocida como un escalón esencial directo a mayor sociedad democrática. Una llave de este modo, ha sido recobrada de los problemas pedagógicos, incluyendo discusiones de los caminos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de escuela convencionales, y tal estudio sociológico durante los años 70's ha "nuevamente asumido categorías como ideología y violencia simbólica" (Tedesco, 1987).

Implicaciones Teóricas

Este continuo debate profundamente influenciado por discusiones teóricas, posiciones políticas, y agendas de investigación de la DIE. Una de las consecuencias fue un reanálisis de la dirección entre la enseñanza y el estado. En México la formación del estado centralizado post-revolucionario (1910-1940) y el crecimiento de un sistema escolar nacional fundado federal fueron fuertemente entrelazados que ha sido particularmente tentado a atribuir toda la acción educacional a las autoridades gubernamentales centrales. Sin embargo, como investigadores de la DIE regresaron al análisis de los momentos históricos particulares, configuraciones regionales, y niveles de gobierno, distinguieron los múltiples actores sociales involucrados en la formulación de la política educacional y su actual implementación en instituciones, dentro del altamente centralizado sistema mexicano.

Nuestro campo de trabajo inicial en un número de ordinarias escuelas públicas primarias ofreció evidencia convincente que "el estado" no pudo ser pensado de cómo el unívoco, y todopoderoso agente que apareció en muchos discursos educacionales. Fue claro que las políticas oficiales, ellas mismas contradictorias, flirtearon a través de múltiples niveles y fueron promulgados, o contestados, por numerosos grupos gubernamentales y no gubernamentales locales. De manera similar, la tendencia a considerar a los profesores simplemente como "agentes del estado" no sólo paso por alto su estatus e intereses como trabajadores sino también ignoró sus biografías personales y compromisos. Finalmente, fue evidente que tanto los niños como los padres hicieron demandas y contribuciones que efectivamente, aunque de manera desigual, marcó el curso de la educación pública. Claramente estos actores variados poseyeron una apariencia significativa de negociación; en hecho, concluimos, que la no escuela pudo posiblemente existir, a pesar de todo el control panóptico un estado debe desplegar, sin su concurrencia entendida.

El curso de nuestras reflexiones acordaron con desarrollos en la teoría educacional en el mundo de habla inglesa en los 80's. Sin embargo, nuestra percepción del contexto latinoamericano dejó un particular énfasis en la investigación etnográfica. Los investigadores de la DIE tendieron a enfatizar las tensiones entre los diferentes grupos sociales envueltos en definir que actualmente constituye la cultura y la escolaridad ordinaria. Esta perspectiva difiere del foco en la producción de las identidades culturales que viene dentro de un conflicto con patrones escolares dominantes y al final de la tendencia reforzar la diferenciación social, la cual ha sido un tema común de muchas etnografías en la tradición crítica anglo-americana (Willis, 1977; Everhart, 1983; Weis, 1984; Holland y Eiswihart, 1990; Foley, 1990). En la última vista,

la Inter. Cultura producida por los estudiantes y profesores tendió a operar contra la enseñanza formal; en el campo, el conocimiento formal usado por los estudiantes y los profesores en escuelas ordinarias tiende a poner nuevamente en forma la cultura de escolaridad. Esta distinción no puede ser puramente conceptual; sino que puede reflejar fundamentalmente diferentes procesos culturales ocurriendo a través de la escolaridad en diferentes contextos y períodos. Como la etnografía educacional es comparada con la perspectiva histórica, podemos tener acceso a casi todo lo que puede pasar en los lugares actuales comúnmente llamados "escuelas". Dado que se asume que un solo proceso singular, tal como el propuesto en la versión clásica de la teoría de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977), puede explicar las dinámicas de la educación formal en cualquier contexto, debemos movernos directamente articulando los múltiples y completos procesos culturales actualmente documentados en la vida escolar diaria.

Las herramientas conceptuales ciertas han permitido a los investigadores de la DIE sistemáticamente relatar la investigación etnográfica con los largos problemas políticos. Primero, frecuentemente los estudios seleccionados de los procesos sociales tales como negociación, socialización, control, resistencia, en los cuales algo vital fue un interés, algo que dependió en el resultado del juego de fuerzas envueltos en la vida escolar. Estos estudios muestran como los procesos diarios pueden determinar tales aspectos como acceso libre a la enseñanza, la definición del trabajo de los profesores, la apropiación del conocimiento, o la interpretación de las lecciones de los libros de texto.

Segundo, los investigadores de la DIE soñaron un concepto de la vida diaria que pudo recubrir la agencia humana, en la tradición fenomenológica (Schutz, 1970), pero no podría estar divorciada, pensada alguna división macro-micro, de los procesos sociales extranjeros de reproducción (Heller, 1977); estructuración (Giddens, 1984); y la formación de estado (Holloway, 1980). También habían dibujado en el trabajo de los autores tales como G. H. Mead, Geertz, Y Bakhtin en su intento para recobrar la dimensión cultural de la práctica de enseñanza. Varios estudios han analizado las interacciones entre los procesos ocurridos dentro de las escuelas y las rodeadas formaciones sociales que han trazado como las culturas regionales, el conocimiento local, y la memoria histórica, al igual que la ideología dominante, son usadas para constituir la vida diaria de las escuelas. Finalmente, varios estudios han tomado recientemente las tendencias combinando la investigación histórica y etnográfica para tratar las consecuencias de las reformas educacionales y políticas sobre el tiempo y documentar la heterogeneidad de la vida escolar en México.

Tres Temas Comunes de la Investigación Etnográfica de la DIE

Varias generaciones de investigadores y estudiantes graduados de la DIE han trabajado a través de algunas de las ideas mencionadas en la sección previa en los estudios etnográficos en muchas facetas de la vida escolar. En esta sección subrayaré tres temas que son comunes a muchos de los estudios: (a) la construcción social de las escuelas, (b) la enseñanza como trabajo, y (c) el conocimiento en la interacción social. Aunque hay un número de otros temas que cruzan estas etnografías, estas tres me permiten dar una relativa visión coherente de la investigación acumulativa hecha en este departamento.

La Construcción Social de la Enseñanza

La metáfora de construcción ha sido aplicada a la educación por muchos autores y que es difícil explicar su uso particular. El libro seminario por Peter Berger y Thomas Luckmann, "La Construcción Social de la Realidad" (1967), fue muy leído en Latinoamérica, como en el mundo de habla inglesa, y contribuyó a nuestras discusiones iniciales de enseñanza. Generalmente no usamos las categorías privilegiadas por estos autores, pero si asociadas a la noción de construcción de otros procesos. Por lo que se dio énfasis a la internación de proyectos unidos en la realidad, por ejemplo, la noción de construcción usada en muchos estudios de la DIE implicaron negociación entre los actores sociales quienes se atrajeron de diferentes fuentes culturales y modelos. Estudiamos la negociación de las relaciones fundamentales ocurriendo en los múltiples encuentros diarios entre personas, cada uno tuvo una consideración substancial que decir de las prácticas actuales que ellos ocuparon dentro de las escuelas.

Por observar más allá del discurso normativo y las rutinas altamente visibles de escolaridad, el acercamiento de la etnografía usado por los investigadores de la DIE descubrió caminos principales en los cuales, profesores, estudiantes y padres constantemente propusieron y frecuentemente alcanzaron usos alternativos del tiempo y espacio de escolaridad, mientras divisaban estrategias para tratar con normas oficiales. Encontramos que la frecuente interpretación de las disposiciones oficiales uniformes permitió considerable libertad de actuar, aunque a través de autoridades locales que atendieron a mantener las escuelas en línea con sus propias interpretaciones de la norma. En consiguiente por causa de este proceso negociado de construcción social, las realidades escolares de la vida diaria en México, particularmente en el nivel elemental, puede ser diverso y no hacer siempre el reflejo del discurso de la documentación oficial.

Los etnográficos de la DIE se comprometieron a la descripción de este multifacético proceso de varios puntos de vista. El encuentro entre los diferentes actores emergió como particularmente rico en las escuelas primarias rurales del centro de Tlaxcala donde alguna de las investigaciones iniciales fue cumplida, como fuertes aproximaciones locales de enseñanza compitiendo con intentos sucesivos a la modernización del gobierno central. Tres estudios interrelacionados subrayaron aspectos de este proceso.

Ruth Mercado (1987) estudió la negociación que toma lugar entre los principales y otros actores sociales (inspectores, autoridades locales, comités, y padres) en promoción y financiamiento de la construcción de los edificios escolares, y mostró como los padres implícitamente defienden su derecho a la escuela gratuita. Su investigación (Mercado, 1986a, 1995) se postula al lado del concepto central de "comunidad" frecuentemente usado en etnografías, para distinguir los diferentes grupos locales gubernamentales y no gubernamentales que apoyaban o se oponían, a través de las alianzas de cambio, los proyectos locales sucesivos para la escuela. En el segundo estudio de esta serie, Citlali Aguilar (1991, 1995) describió como los profesores contribuyen a la existencia material y social de las escuelas, a través de un número de actividades de tiempo consumido y de no enseñanza, las cuales alcanzaron de la limpieza del aula de clases a organizar los eventos de aumento de fondos. Etelvina Sandoval (1987, 1988), explorando otra facetas, fundo las prioridades escolares y las carreras de los profesores son influenciadas y legitimadas por la complicidad entre la unión nacional de profesores, la cual en México está generalmente controlada por la dominante fiesta política, y la burocracia educacional.

Dentro de cada uno de estos estudios los autores se cuestionaron ciertas concepciones comunes de sentido, tales como la noción que la educación elemental es totalmente gratuita y la idea de que el trabajo de los profesores es básicamente pedagógico. Ellos enfatizaron la heterogeneidad de las experiencias actuales de enseñanza que resultan del proceso de construcción, por contrastar en cada estudio dos o más escuelas dentro del mismo distrito. Cada estudio documento la interacción de las fuerzas locales y las perspectivas que determinan el curso de las escuelas particulares y contrarrestada la visión actual del nivel bajo de los planteles escolares.

Los estudios de las escuelas primarias conducidas en otras localidades continuaron a abrir facetas de la construcción social de enseñanza que envolvió a los padres y a los profesores. Carlos García (1988) trató procesos de dirección a la progresiva separación entre los ingresos de los profesores y los padres rurales quienes defendían las tradiciones de una escuela construida en Michoacán durante los años 30's. Alicia Carvajal (1988) describió una dinámica diferente en una escuela urbano marginal, donde enfatizó la colectiva capacidad de los profesores para definir las reglas del juego. Patricia Medina (1992, 1993) examinó el poder directo y las alianzas de cambio entre los grupos de profesores en las políticas de cada día de una escuela urbana central. Lucila Galván (1995) reexaminó las relaciones de los padres con los profesores y reveló patrones de influencia mutua en su trabajo con los niños.

Cuando profundizamos nuestro entendimiento de la construcción social de la enseñanza, nos transformamos concientes de las dimensiones históricas que reconsideran para diferentes realidades escolares. Muchas características pudieron ser tratadas al camino de las escuelas particulares que fueron fundadas y envueltas (García, 1988; Medina, 1992). La transformación de las escuelas rurales a urbanas es particularmente significativa en México,

como se muestra en el estudio de Maricela Olivera (1984). Recobrando la memoria local en las escuelas rurales se convirtió en una llave para entender las confrontaciones del presente día sobre los proyectos de escuela (Mercado, 1992) y el encuentro de generaciones de profesores y padres sosteniendo diferentes valores y visiones de las prácticas escolares (Aguilar, 1991).

Mi propia subsiguiente investigación en la historia de la enseñanza en la región de Tlaxcala ha tomado una investigación más lejos en el pasado (Rockwell, 1994), 1996) para descubrir la presencia tanto del estado como de la sociedad civil en la fundación de las escuelas rurales durante los años post- revolucionarios de 1910 a 1940. El estudio muestra como la construcción de escuelas, mientras contribuye a la formulación del estado centralizado, se integra por fuentes y demandas de poblaciones locales. Esta evolución histórica además dejó trazos que explican algunas de las posiciones y prácticas fundadas en escuelas actuales en la región. De manera similar, el entendimiento de las creencias tradicionales concierne a la habilidad de leer y escribir en una villa que ha movido a la luz en el camino de los profesores relacionados a la habilidad de leer y escribir dentro del aula de clases en al región (Rockwell, 1992b), guiando al soporte a la idea general que las configuraciones culturales locales permiten en la enseñanza la actual unión de los acercamientos antropológicos y culturales ocurriendo en muchos campos proveídos a un fondo rico para esta línea de investigación y dar una nueva dimensión al entendimiento etnográfico de los procesos culturales en las escuelas.

La Enseñanza como Trabajo

Un segundo tema que liga éstos y otros estudios es la idea de enseñanza como trabajo. Mucha de la investigación etnográfica británica y australiana (revisada por Atkinson, Delamont, y Hammersley, 1988) se convirtió relevante para nuestra investigación por causa de este interés. La práctica diaria de la enseñanza en las escuelas mexicanas fue largamente desconocida para los investigadores como pocos estudios, ya fuera cuantitativa o cualitativa, había sido hecha en este campo. Como etnográficos insistimos sobre la enseñanza del entendimiento “en sus propios términos” dado que sujetaba a los modelos prescriptivos y evaluativos. Juzgando la igualdad de la enseñanza y el entendimiento la lógica de la enseñanza estaba considerada en dos procesos diferentes de investigación (Ezpeleta, 1986; Rockwell y Mercado, 1988), y muchos estudios escogidos del último curso para obtener un sentido de los completos procesos que cuentan para la actual práctica del aula de clases. La investigación revisada en esta sección se acercó al estudio de la enseñanza a través de una observación intensiva y entrevista informal en las condiciones ordinarias de las escuelas públicas (no en programas especiales o alternativos) y atendió a rendir las prácticas de enseñanza inteligible dentro de su contexto institucional normal.

Los análisis etnográficos hechos en la DIE crecientemente han considerado a los profesores como materias de conocimiento, quienes generalmente, no justo excepcionalmente, van sobre sus negocios reflexivamente, apropiando y modificando el currículo normativo y la agenda de enseñanza en cada escuela. Esta visión de la enseñanza contestó la teoría de la reproducción mientras figuraba en la teoría crítica de la labor. Por considerar a profesores como trabajadores, incrementó la dificultad para verlos como vehículos transparentes para la reproducción social y cultural, aunque ellos, como otros se involucraron en la enseñanza, participando en estos procesos.

Muchos estudios de la DIE (por ejemplo, Mercado, 1986b; Carvajal, 1988; Aguilar, 1991; Quiroz, 1991) han capturado la variedad de tareas de enseñanza y no enseñanza que constituye el trabajo de los profesores construido dentro de escuelas particulares primaria y secundaria. Estos estudios han descrito como los profesores están constantemente negociando las condiciones y la naturaleza de su trabajo con colegas, principales, padres, y niños. Otros estudios han mostrado como las condiciones institucionales influyen en la enseñanza. Por ejemplo, Beatriz Ramírez (1980) contrastó la práctica de enseñanza entre los cambios de la mañana y la tarde en una escuela primaria urbana, mientras Concepción Jiménez (1982), y Etelvina Sandoval (1987) analizaron la resistencia de los profesores a las rutinas de las sesiones de entrenamiento o formación en servicio.

Uno de los contrastes cruciales en la enseñanza es el tiempo, y no por cambiar la proporción relativa del tiempo asignado a variadas actividades y materias de asuntos que

capturaron nuestro interés desde el principio (Galvéz, Paradise, Rockwell, y Sobrecasas, 1980). Sobre los años en que se convirtió evidente que los profesores tienden a tratar con los contrastes de tiempo en caminos que difieren de otras ocupaciones, como atienden a acomodar dentro de las cinco horas de tareas diarias en la escuela que podría normalmente anexar a un doble día de trabajo. Varios estudios muestran como estas tareas numerosas son variadamente resistentes, negociadas, súper impuestas, o refinadas para constituir los contenidos actuales de la enseñanza en cualquier escuela o aula de clases. Quiroz (1992) ha hecho bien las distinciones cualitativas en su análisis del tiempo en las clases secundarias para mostrar los efectos múltiples que la dimensión temporal tiene sobre las estrategias usadas por los profesores y por los estudiantes.

A través de estos estudios, la investigación de la DIE ha cortado campos dirigidos al entendimiento de contenidos variables y condiciones del trabajo de los profesores en México y quizás en otros países de igual manera. Mientras muchos estudios enfatizaron los contrastes estructurales y materiales en la enseñanza, la reciente tendencia ha sido a examinar las fuentes y condiciones que permiten a los profesores descargar su trabajo. Por los acercamientos de escuelas y lugares de trabajo, muchos estudios han comenzado a tratar la apropiación colectiva de fuentes, situadas dentro de las tradiciones vivas obtenidas o desafiadas por variados grupos de enseñanza en pedagogía crítica. Las frecuentes referencias a la enseñanza como un conjunto de rutinas y para la no destreza de los profesores, y la acusación de “control” y “autoritarismo” encontrados en descripciones de la enseñanza ordinaria escrita desde una postura crítica, que no parece corresponder al contexto, frecuentemente contradictoria, la interacción construida diariamente en las aulas de clases observadas en México. Dado que usando los conceptos de reflexión y apropiación (Woods, 1994) para describir prácticas pedagógicas designadas, frecuentemente ejemplificadas por profesores excepcionales, hemos usado estos conceptos como herramientas analíticas para examinar la enseñanza como normalmente ocurre, las condiciones de trabajo difíciles encontradas en la mayoría de las escuelas.

Del punto panorámico de la vida escolar diaria es posible despedir una luz en el incidente actual de las reformas curriculares y administrativas en las dimensiones cualitativas de la enseñanza y considerar las condiciones que permiten a los profesores adoptar ciertas prácticas. El resultado es rescatar las discusiones de las políticas educacionales que aíslan las actitudes y capacidades de los profesores individuales como una tarjeta para la reforma. Definiendo y reconstruyendo la enseñanza como trabajo ha sido crucial para ganar un entendimiento de la meditación entre políticas nacionales y realidades del aula de clases.

El Conocimiento en la Interacción Social

En el curso de describir y analizar la interacción en numerosas aulas de clases, los investigadores de la DIE vienen a enfocar el estudio del conocimiento, en un ancho, sentido cultural. Los estudios generalmente consideraron al conocimiento como implícito en las prácticas diarias en las escuelas y examinaron caminos en los cuales es representado, construido, interpretado, o conceptualizado en la interacción diaria. Como nos convertimos familiares con las escuelas en diversos marcos en México, nos cuestionamos el “conflicto cultural” de la tesis que fue sustentada en muchas etnografías escolares en los Estados Unidos. Encontramos ciertas fuentes culturales locales, que venían dentro del conflicto con el conocimiento escolar, que estaban siendo reconsideradas por los profesores y los estudiantes en el aula de clases.

Muchos estudios de la interacción del aula de clases de la DIE han visto no sólo contenidos curriculares enseñados o aprendidos sino también el conocimiento. El concepto de apropiación, el cual implica transformación activa (Leontiev, 1981; Rogoff, 1992) y el uso estratégico del conocimiento cultural e instituciones sociales, se hizo central para la concepción de la vida diaria usada en muchos de los estudios (Ezpeleta y Rockwell, 1983). De este modo varios etnográficos reflejan el asunto con la apropiación del conocimiento dentro de un horizonte rodeado por las prácticas locales y representaciones encontradas en cada escuela. Toman dentro de una cuenta el contexto general de la vida del aula de clases, no sólo la interacción intencional instruccional entre los profesores y los estudiantes. Usando este acercamiento, en las aulas de clases de primaria documentó los usos de la capacidad de leer y

escribir apropiados a través de una variedad de experiencias con la escritura en las escuelas, aunque la instrucción formal es restrictiva a pocas formas clásicas (Rockwell, 1982). Las modificaciones sucesivas –o transposiciones (Chevellard, 1984)- fueron una llave al análisis de Antonia Candela (1989, 1995) de la apropiación de los conceptos y experiencias científicas en el aula de clases.

En el estudio de los aspectos del conocimiento en la interacción en el aula de clases, varios investigadores nuevamente recurren a la idea de la “construcción social” para referirse a los caminos en los cuales los significados o representaciones son elaborados, negociados, o resistidos en la continua comunicación entre los estudiantes y los profesores (Candela y Rockwell, 1991). Aunque formando muchas de las presunciones de la investigación sociocultural en el aprendizaje que son gracias a Vygotsky, los estudios de interacción de la DIE han debatido con el enfoque en el control y la transferencia gradual de competencias y discursos del profesor a los estudiantes, que se encuentra en otros estudios del aula de clases (Moll, ed. 1990; Wertsch, 1991; Newman, Griffin, y Cole, 1989). De este modo varios investigadores de la DIE han trabajado para entender los signos de la actividad autónoma de los niños (V. Edwards, 1987; García, 1988; Hernández, 1989; Candela, 1990, 1991; Paradise, 1994b; Luna, 1993) como ocurre aún dentro de las tradicionales aulas de clase elementales, un tema que ha también dibujado la intención de los investigadores en otros países.

Otro espacio de los etnográficos de la DIE ha descrito los contrastes y las interacciones entre el conocimiento fuera de la escuela y el conocimiento construido dentro de las escuelas, creciendo fundamentalmente las cuestiones concernientes a la noción del “conocimiento significativo”. Eduardo Weiss (1992) y sus estudiantes Guadalupe Díaz (1992, 1993) y Claudine Levy (1990) exploraron esta dimensión en los estudios comparando el conocimiento agrícola práctico con el conocimiento técnico enseñado en escuelas medias agrícolas, y muestra como éstas dos dominan y como influyen los métodos pedagógicos que los profesores usan. Joaquín Hernández (1989) analizó los cambios semánticos ocurriendo cuando los niños usan su propia experiencia para interpretar el marco científico expresado por los profesores. Quiroz (1991) usó las categorías de Agnes Heller (1997) para discutir que el conocimiento especializado enseñado en escuelas secundarias es apropiado por los estudiantes sólo cuando viene a estar integrado dentro de la estructura del conocimiento diario bajo ciertas condiciones raramente satisfechas por las prácticas escolares. Rosaura Galeana (1990) ha mostrado algunos de los caminos en los cuales el trabajo de los niños usa herramientas aprendidas en la escuela tan bien como la construcción de otras competencias fuera de la escuela.

Sin embargo, nuestras siguientes discusiones tienden a enfatizar la distinción y la relación problemática entre la ideología y el conocimiento. Aunque las prontas observaciones produjeron la evidencia de las concepciones del mundo social que marca y fragmenta el conocimiento escolar, y también revelaron la naturaleza contradictoria de estos mensajes implícitos. Usando una perspectiva Gramsciana, discuto que los múltiples e inevitables tonos ideológicos se encontraron en el discurso y la práctica del aula de clases que no necesariamente corresponden para dominar los planes culturales. Más, ellos son cruzados pensados con valores personales y locales y son filtrados a través de las “folklore” y el “sentido común” (Rockwell, 1982b, 1987b).

Podría anexar que los estudios de la DIE que se han acercado a las dimensiones socioculturales del conocimiento –aunque tomando seriamente los desafíos del análisis cuidadoso de situado lenguaje y acción- no han sido necesariamente concernientes con los mecanismos de interacción del aula de clases privilegiada por el micro etnografía. Examina las dinámicas gobernando que es actualmente enseñado y la respuesta de los estudiantes, puntualizan el borde social y los procesos políticos que ocurren a través de la enseñanza (cf. Erickson, 1987; Foley, 1990). Además, este foco del conocimiento escolar ha implicado una convicción de que las nociones adquiridas a través de la enseñanza son siempre susceptibles para la reinterpretación y pueden ser eventualmente usadas contra todas las formas de inculcación ideológica. Un ejemplo elocuente de este proceso puede ser encontrado en el reciente movimiento Zapatista (1994) en Chiapas, el cual se ha apropiado y ha dado un nuevo significado a los símbolos de patriotismo propagados particularmente a través de la enseñanza: el himno y la bandera nacional.

Capítulo Segundo

Apropiación de la Etnografía para la investigación en la Educación

Reflexiones de los Esfuerzos Recientes en Argentina y Chile

Graciela Batallán

La antropología y el estudio de la enseñanza en Latinoamérica.

Si aceptamos que sobre la caracterización breve del actual estado de etnografía y las ciencias sociales, la idea de antropología entra a los terrenos de la educación formal que aparece un tanto peculiar. Pocas instituciones parecen pertenecer al orden social establecido al igual que la escuela.

En Latinoamérica la etnografía fue recientemente bastante no reconocida (especialmente en el campo de la investigación educacional), o despreciada como simple moda o la "última importación intelectual" (García Wuidobro, 1984). México fue una excepción notable desde que la etnografía educacional ya tuvo una independencia aparatosa teórica del trabajo hecho en Norteamérica.

No es un misterio porqué la perspectiva etnográfica debe haber causado tal inseguridad en Argentina y Chile donde la opinión académica ha sido firmemente asegurada en un ambiente casi totalmente hegemonizado por la sociología "cuantitativa" y algunos se extienden por la tradición de la sociología cualitativa. Por último, aunque tomando nota de las diferencias culturales permaneció dentro de los standards metodológicos tradicionales, especialmente en consideración a la crítica aceptada de representatividad y validación.

Podemos presumir que el incremento de la aceptación de la investigación antropológica en la educación formal no viene solo por causa de un reconocimiento que una perspectiva diferente y un camino diferente de cuestiones puede dirigir a un mejor entendimiento de las escuelas. La etnografía ha sido introducida primariamente por causa de la continua crisis en la educación, una crisis que las predicciones instrumentales de la investigación educacional tradicional no ha resuelto.

De este modo en años recientes un diálogo con la etnografía se hizo posible cuando una aceptación de la gravedad de la crisis educacional (principalmente para los sectores sociales con recursos limitados en la educación básica) guió a los expertos a reconocer la emergencia de un "nuevo paradigma" para la investigación en la educación (Tedesco, 1987). Como un paradigma podría combinar las contribuciones latinoamericanas en la educación popular y variantes en la interacción simbólica en Norteamérica, ambas de aquellos elementos contenidos de un acercamiento etnográfico para analizar las relaciones en las aulas de clases.

Reconociendo el acercamiento etnográfico hizo posible agrupar por un lado los modelos rígidos de la reproducción social. Hubo también un crecimiento interesante en focos de interés que fueron más procesales y comprendieron la complejidad de las fuerzas de trabajo y el papel jugado por las personas en relación a estas fuerzas (de la reproducción social)" (Tedesco, 1987, p.131). Este cambio fue significativo, desde los primeros estudios de los años 80's de los niños de las clases más pobres que habían concluido que el bajo logro, la presencia pobre, la falta de integración dentro del sistema educacional fueron el resultado de las condiciones fuera de la escuela, principalmente éstas de naturaleza económica. Los efectos psicológicos y culturales de estas condiciones, manifestados en las conductas de los pupilos y sus padres, fueron pensados como hechos de los esfuerzos escolares vanos.

La hipótesis de que el fracaso escolar pudo también ser explicado por las relaciones y conductas dentro de la agrupación escolar para ir a la cabeza y cambiar el énfasis en la conexión entre los problemas escolares y la igualdad de educación, como pudo ser visto por las reformas educacionales prometidas en algunos países. Sin embargo, enfocándose en la necesidad de mejorar la calidad de la educación no trajo la cuestión de la conceptualización básica alrededor de la cual el aprendizaje formal está construido; las conceptualizaciones de que es tradicionalmente considerado "conocimiento" por la escuela, las formas complejas en que los estudiantes apropian tal conocimiento, y como el papel de los profesores es definido.

El pensamiento académico en Latinoamérica refleja el cambio en los contextos educacionales subrayados anteriormente. En 1988 un reconocimiento de las tendencias en la investigación educacional latinoamericana, notó que en los diez años previos el porcentaje de estudios usando la metodología cualitativa había incrementado del 10 por ciento al 43.6 por ciento. También, un incremento significativo en la razón de los estudios teóricos a los empíricos (18.5 por ciento a 38.4 por ciento) fue desarrollado dentro de los principios de la escuela regional en pensamiento de la educación (García Huidobro et al., 1988).

Una Primera Generación de la Etnografía Educacional Latinoamericana

Antes de examinar como está siendo utilizada, debemos tratar la investigación etnográfica latinoamericana en la educación desde sus inicios. La orientación inicial vino de los estudios influyentes hechos por Elsie Rockwell y sus asociados en el Departamento de la Investigación Educativa (DIE) de la Universidad Politécnica de México. La siguiente sucursal en la investigación interdisciplinaria fue hecha posible por la formación de una Red Latinoamericana de la Investigación Cualitativa en las Escuelas (RINCUARE). Patrocinado Por el Centro Internacional Canadiense para la Investigación y Desarrollo, RINCUARE fue creado para fomentar los intercambios continuos entre los investigadores y los equipos de investigación formados en 1980 en el Seminario de Etnografía y la Educación sostenido en Austin, Texas, y la Ciudad de México.

En su acercamiento a la investigación “cualitativa” en la educación Rockwell ha sido fuertemente influenciada por los escritos de Clifford Geertz. Ella se ha enfocado en coordinar la teoría y la práctica ya que tampoco opera apartada y no actúa para neutralizar. Los métodos del trabajo de campo son consistentes con los principios epistemológicos y los conceptos teóricos. La tradición holística de la antropología clásica es traída a los espacios escolares con la premisa que “documentan lo indocumentado” que reveló los contenidos de la “caja negra” de la educación, dentro de la cual están ocultos complejos procesos que juegan un papel significativo en las interacciones enseñanza-aprendizaje y abarcan más que lo estrictamente pedagógico.

De acuerdo con Rockwell, reconstruyendo la compleja configuración del mundo de cada día de escuela dentro de sus contextos locales también pudo hacer posible definir los límites del estado de participación efectivo en la educación (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Por la observación de la escuela, el acercamiento etnográfico pudo cambiar significativamente la perspectiva evaluativa inherente en los patrones de la pedagogía tradicional y de este modo hacer una importante contribución al campo de la educación.

Por responder simples cuestiones tales como, ¿Qué es una escuela? Y ¿Qué se hace en ella?, la etnografía en su nivel descriptivo penetra profundamente dentro de la escuela, desentrañando la red de relaciones para hacer a esta institución un mundo especial.

El acercamiento desarrollado por Rockwell y su equipo de investigación estuvo basado en la tradición holística de la antropología cultural funcionalista reexaminada desde un punto de vista teórico, y que incluyó una reevaluación de las tesis estructurales marxistas de enseñanza. El acercamiento metodológico de Rockwell abraza una perspectiva holística que apunta a capturar los procesos y las conductas y considerarlas como elementos componentes de estructuras establecidas de significado (Geertz, 1987) o sedimentaciones históricas (Gramsci, 1973). Al subrayar una reexaminación del concepto de cultura, Rockwell (1980b) interroga el concepto central de disciplina y discute que reemplazándolo con la noción de Gramsci de categoría de “sentido común” y de “vida diaria” desarrollada por el filósofo Agnes Heller (1987) podría permitir a los investigadores romper de la sobredeterminación tanto del análisis cultural funcionalista y el estructuralismo marxista.

De acuerdo con Rockwell (1980b) los procesos sociales de trabajo en marco escolar son coerción, negociación, y resistencia; y las formas en que ellas toman el marco de cada escuela (Rockwell, 1980). Reconstruyendo la rutina escolar diaria desde el punto de vista de los participantes asume la intención y la posibilidad de realización en profundas descripciones de los diferentes aspectos de la vida escolar. Las “categorías sociales” que están sujetos al uso para describir su mundo tensan los límites de las categorías teóricas de los investigadores de

interpretación. La documentación antropológica de la escuela –o cualquier otra institución contemporánea- requiere que el investigador reserve el usual procedimiento para entender como otros viven –el propósito de la antropología tradicional- en lugar de transformar lo familiar dentro de lo exótico (Da Matta, 1983).

La reconstrucción de la etnografía requiere continua reflexión en la cual el investigador analiza la hipótesis inicial contra el continuo desarrollo de “categorías sociales” (categorías internas de Malinowski) derivadas de análisis de datos en el campo. Las subrayadas presunciones del investigador (Gouldner, 1979) y reglas no habladas de “reflexión” necesariamente conducidas al prejuicio; pero si tales presunciones son examinadas mano a mano con la investigación etnográfica, la capacidad del etnógrafo para percibir es altamente incrementada (Rockwell, 1987; Willis, 1984).

Las guías para el trabajo de campo y para el análisis de las notas de campo están en concordancia con el marco conceptual ya descrito, el cual se encuentra influenciado por el interpretativismo Geertziano, intentan romper desde el interpretativismo por el establecimiento de una tensión dialéctica entre los procesos sociales de cada día encontrados en las escuelas locales (Rockwell y Ezpeleta, 1983) y un marco histórico-social definido y limitado por la estructura de clase social de las escuelas.

También es asumido que las categorías de meditación que emergen de las reconstrucciones etnográficas reflejan la heterogeneidad de las acciones de los sujetos, de este modo dirigir al desarrollo de la base teórica para la investigación en las escuelas que mueve del determinismo de la reproducción social y constructivismo de los modelos fenomenológicos.

La Etnografía Educacional en Argentina y Chile

La Etnografía Educacional resume (y por supuesto, interpreta) el punto de partida para la misma en Argentina y Chile utilizando un acercamiento etnográfico para la investigación educacional. Me parece volver observar los desarrollos en la etnografía educacional, con un foco en los contextos locales, la producción de la investigación original, y el creciente interés en el campo. En un esfuerzo para ampliar y enriquecer nuestro común acercamiento teórico-metodológico, me parece concluir por áreas sugestivas de posible controversia.

Como ya indiqué en el anterior párrafo, el Seminario de Etnografía y Educación que tomó lugar en Austin, Texas, y en la ciudad de México en 1980 y la siguiente formación del RINCUIRE fueron los primeros mojones en la adopción del acercamiento etnográfico. Con el fin de la red y su programa graduado, la DIE continuó albergando investigadores y los becó, quienes pudieron regresar a Argentina y Chile y unir los primeros equipos de investigación o establecer sus propios proyectos.

Como Rockwell (este volumen) puntualiza, estas participaciones en las etapas formativas comparte un fondo de experiencias comunes. La era de la dictadura en Argentina (1976-1983) y Chile (1973-1989), severamente restringió todos los aspectos del trabajo académico en las universidades y también afectó los sistemas escolares, los cuales se hicieron enredados en las políticas de enseñanza autoritarias y el control restrictivo y vigilancia de los profesores.

Entre los miembros chilenos y argentinos de la red estuvieron investigadores con formación antropológica y previa experiencia en el estudio de la educación popular. Había soporte general, en principio y práctica, por los esfuerzos de los profesores para organizar los movimientos de reforma escolar y crear más fuertes uniones de profesores.

La mayoría de los miembros de los primeros equipos de investigación en Chile recibió su formación formal en educación o psicología. Para ellos los estudios etnográficos proveen respuestas a las preguntas sobre el fracaso escolar, en el cual los estudios cualitativos después de moda fueron imposibles hacer. Como un resultado de sus intercambios con México, los investigadores chilenos comenzaron a especializarse en la etnografía; eventualmente, algunos entraron a programas graduados en Inglaterra o Estados Unidos.

En Argentina los primeros equipos de investigación fueron interdisciplinarios, con ideas de antropología, educación, psicología, y psicología social. Como una amplia perspectiva significó que el acercamiento etnográfico podría ser usado en una amplia variedad de proyectos de investigación, principalmente aquellos que su principal propósito fue entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conducción en Profesores: los Talleres para los Educadores

Debe ser notado que el estilo de la investigación participativa después tomando forma en Argentina tuvo como su modelo los Talleres para la Educación establecidos en 1976 por Rodrigo Vera y Manuel Argumendo (1976). Los talleres estaban diseñados para proveer formación avanzada para los profesores, usando un método que combinó la investigación social con pensamientos e ideas de los profesores en su trabajo. Enseñando las bases del manejo del aula de clases y el análisis socio-educacional, las direcciones de talleres esperaron desarrollar un pensamiento crítico sobre los patrones de los métodos de formación del profesor, los cuales los profesores pensaron, contribuyeron en la reproducción de las prácticas de enseñanza tradicionales.

Los talleres se convirtieron en la base para un programa de investigación de colaboración chileno-argentino establecido en 1980, el cual más tarde siguió campos diferentes. En Chile el acercamiento vino a ser llamado "investigación participativa o protagónica, fuera de la investigación etnográfica al momento que jugó un papel significativo en el movimiento de reforma educacional, el cual fue una reacción a las políticas autoritarias del gobierno militar. Los Talleres para la Educación Democrática (TED), basados en los principios de la investigación protagónica, fueron dirigidos (y continúan hoy en día) por miembros del equipo de investigación formado al centro que primero organizó los talleres. De este modo ha estado continuando el diálogo entre los encuentros de los investigadores y la orientación de los programas de formación del profesor dirigido a cambiar la cultura escolar.

Los Estudios Chilenos del Fracaso Escolar

Los estudios marcados con las teorías de reproducción y contexto socio-histórico no excluyen proveer ejemplos y descripciones de situaciones particulares. Estos ejemplos pueden ser basados en la observación de los métodos de enseñanza de las técnicas disciplinarias diarias a través de notar las expresiones, los códigos lingüísticos, y las categorías usadas para comunicar los significados culturales. Estos estudios etnográficos se enfocan en la documentación de mecanismos de cada día, por los cuales las escuelas simultáneamente marginan y socializan las clases sociales.

La etnografía de Edwards toma un tema más específico, "formas del conocimiento escolar". La más grande complejidad de su trabajo y su partida de las previas orientaciones teóricas signa una segunda etapa del desarrollo de la investigación etnográfica chilena. Edwards ha creado categorías descriptivas que sugieren una crítica de las definiciones sociales del "conocimiento válido" en la escuela. Con su documentación de las variedades de resistencia expuestas por los estudiantes y correspondiendo la diversidad del acercamiento entre los profesores, esta etnografía se mueve fuera de las teorías anteriores de reproducción social por el uso de la categoría de "apropiación" (Heller, 1987) y evitar el determinismo estructural y entender completamente las complejidades de la vida del aula de clases.

El trabajo prolífico del equipo de Edwards ahora tiene una audiencia dentro y fuera de Chile por causa de sus recomendaciones de investigación y su papel activo en la formación del profesor. Los esfuerzos del equipo han creado guías conceptuales para políticas, estrategias, y metodologías que contribuyen a mejorar la educación chilena.

Un reciente estudio en las prácticas de trabajo y socialización en la escuela media (Edwards et al., 1993), ha provocado un debate entre los etnógrafos en un nivel nacional. El estudio de gobierno patrocinado cubre dieciocho instituciones educacionales de diferentes tipos en cinco regiones de Chile. Los autores usan la descripción etnográfica para cercanamente examinar tanto los prevalecientes caminos de transmisión del conocimiento y los métodos alternativos que ven el aprendizaje como un proceso constructivo.

El estudio extiende la visión de la cultura media escolar y el currículo escondido por describir el proceso de socialización y los métodos de enseñanza encontrados en estas instituciones y las formas de resistencia empleadas por la juventud de hoy. Las categorías tales como el humor, el castigo, la etiqueta, el género y la discriminación étnica junto con la importancia de la "cultura de éxito", revelan el papel jugado por la escuela secundaria en crear una identidad para el adolescente contemporáneo chileno.

Sin embargo no es posible examinar su trabajo en detalle, y otros investigadores en Chile trabajan desde una perspectiva antropológica educacional. En las universidades antropológicas, algunas no graduaron el trabajo en la Ciudad de México o el Kingdom Unido, y están comenzando a producir escritos que ahondan dentro de las materias educacionales, acercándose críticamente a la homogeneidad del sistema educacional chileno e insistiendo en que la diversidad étnica y social está reconocida. La actividad reciente en la enseñanza, seminarios, e intercambios entre los investigadores nos anima a predecir que la etnografía educacional un día será un campo de mayor importancia académica en Chile.

Incorporación de las Perspectivas y Profesores Argentinos: los Profesores como "Subordinados Poderosos"

En Argentina el acercamiento etnográfico también fue desarrollado inicialmente en talleres para educadores, los cuales incluyeron la investigación en servicio del la formación del profesor (Batallán et al., 1982). Algunas características del método de la investigación participativa fueron introducidas en formación de los educadores para analizar sus propias prácticas de enseñanza. Los profesores atendieron los talleres en donde fueron cuestionados para convertirse en socios en un proyecto de investigación en el significado de enseñanza; la participación fue voluntaria, con sólo el incentivo de la oportunidad de aprender las bases del campo de trabajo antropológico.

Los talleres se enfocaron en entender la enseñanza a través de los ojos de los profesores (Batallán, 1983). Una premisa básica de la formación a lo largo del año fue que sólo a través de compromiso y participación de los propios profesores se puede hacer posible entender los lazos entre las prácticas diarias del aula de clases y las funciones asignadas para la enseñanza por la tradición y el estado.

Los datos de los talleres junto con las notas de campo de los investigadores y los profesores (quienes fueron gradualmente desarrollando habilidades en la etnografía) apoyan el contenido que la perspicacia ganó de este tipo de acercamiento desarrollado en la moda espiral. El primer momento es llamado "problematización", en el cual los significados ideológicos de las prácticas educacionales son identificados. En el segundo momento, la "reconstitución ideológica", una ideología particular es materia para cerrar el análisis escudriñado y crítico a través del proceso de investigación. Finalmente, durante un tercer momento, la "reconstrucción conceptual" hace posible buscar otras explicaciones, más complejas que aquéllas actualmente aceptadas en la base del "sentido común". El nuevo pensamiento que puede resultar es después puesto en práctica por los profesores, ahora dirigidos a coordinar los procedimientos de investigación mientras trabaja con los estudiantes en el aula de clases (Batallán, García, Morgade, 1988).

Las contribuciones teóricas de la investigación hecha la Escuela Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) entre 1983 y 1986 ha traído consigo una examinación crítica de lo siguiente: (a) el concepto de niñez implícito en la definición del conocimiento escolar; (b) las características estructurales del proceso de enseñanza como actualmente definido; y (c) la legitimación institucional del conocimiento transmitido en las escuelas (Batallán, García, y Saleme, 1986).

Varios estudios han tenido un impacto en las políticas y prácticas educacionales en la región. Batallán y Morgade (1987) aplicaron la crítica del conocimiento como transmisión a la enseñanza de los estudios locales, y su trabajo se convirtió en la base para el cambio curricular en el Distrito Escolar de Buenos Aires (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1989). La exploración de Morgade (1990, 1991) de problemas de género en la enseñanza ha influido en las guías gubernamentales usadas en los programas nacionales de formación del profesor.

La noción de investigación, enfatiza en el entendimiento las escuelas para cambiar sus responsabilidades que imparte, por causa de que es el centro de cualquier definición de la escuela, es un punto central del cambio escolar. La posición de poder sostenida por los profesores del aula de clase, como la dirección de la relación enseñanza-aprendizaje permite, y crea, prácticas alternativas con el potencial de desafiar normas establecidas. El significado de la enseñanza, sin embargo, es fuertemente influido por las condiciones que son impuestas en los profesores como funcionarios en una democracia. La resultada caracterización de profesores como "subordinados poderosos" subraya la tensión que permite a los educadores un amplio margen para la acción y hacer de ellos una llave de las materias en la posible transformación de la escuela (Batallán y Morgade, 1987).

En una examinación del concepto de ideología en la investigación en la enseñanza, García (1986) localiza los fundamentos teóricos dentro de la teoría crítica de la Escuela Frankfurt y toma cuestión con el concepto estructuralista marxista de ideología como conciencia falsa. Algo también importante en el pensamiento teórico-metodológico en la investigación escolar es la conexión hecha entre el conocimiento escolar, como una adaptación de cómo la sociedad quiere transmitir, y el proceso de democratización en los países latinoamericanos (Batallán, y García, 1992b; Schmukler, 1992).

Los investigadores de la ciudad de Buenos Aires han comenzado un estudio de la construcción social de la profesión de enseñanza, examinando desde la perspectiva de los profesores el significado de su trabajo. Este programa de investigación examina las luchas de unión de los profesores durante varios períodos en la historia argentina y el problema de crear una identidad independiente para la profesión de enseñanza, y cuyos miembros han tradicionalmente sido funcionarios del estado en Latinoamérica. La tradición del profesor como "agente de cambio" (que es, alguien por quien el cambio escolar es un resultado directo de la práctica del aula de clases) ha producido un debate entre los profesores de cómo los profesores pueden jugar un papel significativo en el cambio escolar (Batallán y García, 1986).

Frunciendo esta línea de investigación, Batallán et al. (1993) observó un sistema de evaluaciones del profesor como una de los obstáculos haciendo frente a la construcción de la identidad profesional. Encontraron que los métodos para evaluar que los profesores hacen el aula de clases infantilizan y representa una extensión de los métodos usados para evaluar a sus estudiantes. Varias nociones de la evaluación del profesor han sido reconstruidas por el estudio de las historias de trabajo del profesor y por explorar como los profesores sobrecargan las direcciones administrativas contra las realidades diarias de la vida en el aula de clases (Batallán et al., 1993).

Como vemos la dirección de esta investigación ha tomado, es importante enfatizar el incremento del uso del acercamiento etnográfico entre los grupos de profesores participando en los variados experimentos en los talleres. Un número de estos educadores, ya se formaron en sus propios campos, y han dirigido los proyectos de formación del profesor en instituciones no gubernamentales y en sesiones patrocinadas por el estado. A pesar de que mucho de su trabajo no ha sido registrado, Dente, Di Santo, y Visintin (1993) han reportado su investigación en aulas de clases jardines de niños en vecindarios bajos, y Malddonni y López (1993) reportan una modificación en el acercamiento en el cargo de empresa en la formación del profesor en la cual se encuentran involucrados.

La primera investigación en enseñanza ha sido marcada en noción con el estímulo de la Red (RINCUARE), y otros grupos gradualmente comenzaron a trabajar por su parte en otras partes de Argentina. Por ejemplo, usando el método del taller, Achilli, Ageno, y Ossana (1987) estudiaron el significado de la democratización de la escuela promovida por el estado, enfocándose en entender la visión de los profesores de la democracia verticalmente impuesta. Usando específicamente un mayor acercamiento antropológico, Achilli (1989) observó la rutina escolar diaria, encontrando ciertos códigos en la vida escolar que limitan el proceso de democratización. Más recientemente, e independientemente de la influencia del grupo inicial, Justa Ezpeleta, (1989) ha examinado la enseñanza por el énfasis de las condiciones de trabajo como un factor de como los educadores ven su profesión.

En 1987 un Departamento de Antropología y Educación fue establecido en el Instituto de Antropología de la Universidad de Buenos Aires, marcando el principio de un programa para introducir graduados en antropología y educación al nuevo campo. Como un resultado de seminarios y programas de beca, las materias o los intereses se han hechos más diversificados y el campo se ha convertido más ampliamente conocido en círculos académicos en Argentina.

Una importante señal fue buscada cuando el Segundo Congreso Nacional de Antropología Social votó una sesión especial para empapelar en la investigación antropológica y educacional. La introducción a los empapeles publicados resume el fondo teórico y discute los problemas de posibles vías personales en las reconstrucciones etnográficas (Batallán y Neufeld, 1988). La introducción también enfatiza que el patrón repetido corre a través de los empapeles y es la naturaleza durable de los procesos sociales autoritarios en la educación formal, los cuales son reforzados por la relación adversaria entre la familia y la escuela (Schmuckler y Savigliano, 1988).

Hay un creciente interés en la relación entre los sectores populares (grupos urbano marginados y poblaciones rurales) y la educación formal. Los investigadores están describiendo las estrategias de movilidad antecedente a través de la selección escolar, las cuales están siendo usadas para evitar la discriminación que viene de atender una escuela clasificada como marginada (Neufeld, 1992).

La investigación con un mayor acercamiento tradicional etnográfico está enfocándose en la reconstrucción de la vida diaria de las escuelas de sector popular y en construcción "desde dentro" meditando categorías que pueden elucidar el significado de "participación" como una idealización de la democracia en estas agrupaciones. Una de las ideas que está siendo examinada aquí son las escuelas en los sectores populares, por asumir una función de asistencia social como parte de sus servicios, que actualmente estorbaba la participación en cualquier sentido real (Padawer, 1991).

Díaz (1992) hizo un estudio etnográfico de la función de las escuelas elementales en fortalecer o debilidad de la identidad nacional. El investigador monitorea la interacción del aula de clases relacionando la enseñanza de las ciencias sociales y el aprendizaje de los datos nacionales significativos y símbolos patrióticos, e hizo un análisis comparativo de las ceremonias escolares celebrando líderes o direcciones nacionales. Los datos fueron examinados en el contexto de una reconstrucción histórica de la política educacional, debate sobre la función escolar en conceptos inculcados de nacionalidad (Díaz, 1992).

Conclusión

En conclusión, podemos afirmar que la tradición antropológica en la investigación cualitativa es ahora una presencia reconocida en Argentina y Chile. Su aceptación está demostrada por los cambios que han ocurrido en la enseñanza y por el uso de sus recomendaciones en la formulación de la política educacional en ambos países.

Dentro de la comunidad académica continuará el diálogo y el debate alrededor de las cuestiones tales como el cuestionamiento más profundo del criterio tradicional para hacer el campo de trabajo etnográfico. Como la investigación participativa se convierte más popular, el criterio tradicional basado en el investigador como extranjero tendrá que ser reconsiderado como "interno" comenzando a hacer su propio campo e investigación (Batallán y García, 1992). Esto hace que muchos investigadores etnográficos estén nerviosos, como tradicionalmente los etnógrafos llamaron marco natural" para estudiar y trabajar fuerte y obtener su presencia en el marco desde creando la "reactividad" en la parte de informantes (Ásale et al., 1992).

La antropología de la educación en Argentina y Chile ha experimentado con temas y métodos que se apartan de otros de la tradición antropológica. Uno de las limitaciones en este sentido es la dificultad en la escritura etnográfica que informa la producción del tipo del peso de la descripción que es llamada por la actual práctica etnográfica. Además, la escasez de etnografías escolares y la falta general de estudios que se apartan de los "reportes de investigación" tradicionales son esperados, en parte la necesidad por los investigadores educacionales para ganar legitimidad en el campo de los estilos narrativos de representación que desafían las nociones aceptadas de validación interna y externa. Además, los

requerimientos de agencias internacionales que apoyen un poco la investigación a favor de los estudios cualitativos.

Finalmente, el desafío de generar una teoría surgida en las interpretaciones por los propios informantes ha producido una serie de dilemas interesantes con consideración de ligar la teoría, la epistemología, y el método. En este sentido dividimos en esta crisis contemporánea que todos los científicos sociales están experimentando con considerar a la compleja tarea de interpretar y representar el fenómeno social.

Capítulo Tercero

Una Visión General de la Investigación Etnográfica en México

Un Acercamiento a los Problemas Educativos

María Bertely y Martha Corenstein

La investigación etnográfica educativa en México emergió de los acercamientos cualitativos o interpretativos asociados con las tradiciones de antropología y sociología y sus descripciones detalladas de cómo ocurre las situaciones naturales, sociales y culturales.

La investigación etnográfica se convirtió prevaleciente en México durante los últimos años 70's, aunque había sido previamente, parte del campo de tradición en la antropología. Durante los siguientes quince años, llegó un creciente interés y una considerable expansión en la investigación etnográfica, los proyectos abarcan varios aspectos del proceso educativo que fueron emprendidos en varias instituciones por todas partes del país.

Los estudios usando una perspectiva etnográfica fueron específicamente emprendidos por instituciones como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; varios Departamentos de la Universidad Autónoma de México; la Universidad Pedagógica Nacional; el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; la Escuela Nacional de Antropología e Historia; varias universidades estatales; y varias escuelas de formación del profesor. Los talleres o seminarios Inter Institucionales estuvieron organizados por el Cónsul Nacional para la Cultura y las Artes; la Universidad Autónoma del Estado de México; y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

La expansión de la investigación etnográfica dentro de estas instituciones está, sin duda, prueba del crecimiento del asunto para los problemas diversos de todos los niveles educativos dentro del sistema de educación nacional. En particular, el énfasis ha sido básico en la educación elemental y post secundaria. Pero tan variada como la expansión de la investigación etnográfica ha sido, los acercamientos con una perspectiva etnográfica, han sido también, tan diversos como las instituciones que ellos usan. Es evidente en la variedad de temas, las articulaciones teóricas, los acercamientos metodológicos, oscilados desde la perspectiva y los estudios anecdóticos de una naturaleza empírica para investigar conceptos sociales involucrados- que atentan cruzar la diferencia entre el micro y el macro niveles de análisis.

El propósito de este capítulo es documentar la evolución de la investigación etnográfica durante la década pasada en México, enfocándose en tres problemas básicos: (1) las principales tradiciones de investigación abarcadas por la etnografía durante este período y el contexto general desde el cual las mismas derivan su significado; (2) los debates epistemológicos que influyen la investigación etnográfica; (3) las dimensiones analíticas educativas involucradas. Por la exploración de estas cuestiones no puede el estatus actual de la investigación etnográfica en México ser descrita pero, más importante, algunos de los límites y potenciales de las prácticas sociales en las escuelas, y también algunos de los desafíos haciendo frente a la política educativa pueden ser identificados.

Las Tradiciones en la Investigación Educativa y la Perspectiva Etnográfica

Desde su inserción la aplicación de la investigación etnográfica a la educación ha coexistido con la ciencia de investigación social de los acercamientos a la psicología y sociología. La coexistencia teórica y metodológica los sostiene a ambas desde la dificultad en

definir la educación como un área distinta de investigación y desde la complejidad de identificar aquellos procesos y problemas que forman el contexto educacional nacional. Algunos de estos problemas han sido agravados en las últimas dos décadas por el crecimiento de la crisis en la educación pública –el alto porcentaje de estudiantes reprobando o desertando de la escuela, la devaluación social y económica de la enseñanza, el crecimiento de las poblaciones marginadas requiriendo acercamientos educacionales específicos, y la necesidad de implementar reformas que permitan la negociación política entre el gobierno y los sectores de la sociedad civil.

Comportamiento y Funcionalismo

Una de las tradiciones de investigación dominante en el campo de la investigación educacional durante los años 70's y principios de los 80's en México fue el acercamiento positivista con la psicología, el comportamiento, y el análisis psicométrico. El énfasis en el comportamiento y el análisis psicométrico en la educación fue primero traducido dentro de la práctica pedagógica en la educación elemental. Al mismo tiempo el pensamiento dominante en sociología mantuvo un funcionalismo mediante sistemas de teoría. Las tradiciones de psicología y sociología han dejado su marca en la política y práctica educacional, produciendo un elaborado conjunto de planes y programas de estudio bajo la barrera de lo que ha venido a ser llamado "racionalismo instrumental". Los principios de la funcionalidad, significado final de la racionalidad, manejo científico, generalización, homogeneidad, y eficacia continúan para ser dominantes.

El plan de estudios en la educación elemental al igual que en todos los niveles del sistema educacional está influido a través de políticas sociales y educacionales por esta tradición dominante del comportamiento. A pesar de su interés genérico en la eficiencia, el comportamiento ha contribuido a incrementar los problemas educacionales. Los bajos niveles de logros educacionales, alto fracaso educacional y valores marginados, y el creciente espacio entre la política educacional y necesidades sociales y de la comunidad son algunos de los problemas que continúan en aumento. Cada incremento es criticado como siendo causado por el énfasis en el "psicologuismo" eficiente, una racionalidad instrumental –todo características de este período.

La etnografía rompe con estas tradiciones por no defender los principios de eficiencia, las estructuras normativas, tampoco "que se debe, que hacer". En cambio, el papel de la etnografía es documentar los procesos particulares involucrados en la enseñanza y su eficacia diaria, y no supervisar que aparece para ser la representación homogénea de las actividades escolares.

La Investigación Protagonista o Participativa y la Crítica Marxista

Durante los años 70's y 80's, una serie de acercamientos críticos concurrentemente se puntualizaron a las debilidades de la tradición dominante que no era considerada para ser cualitativa por sus partidarios. Entre éstos, el más importante acercamiento fue la acción de la investigación o la investigación participativa. En México, como en otros países latinoamericanos, este acercamiento surgió como una crítica de la investigación tradicional teórica y práctica, que estuvo caracterizada por su aislamiento de los problemas y expectativas de un cambio situacional experimentado por los sectores marginados (Tedesco, 1989).

En general, la investigación protagonista ve justificar a los individuos en la sociedad, es la acción y cambio orientado, y está llevada a cabo por equipos de investigación quienes están concientes de las necesidades de los grupos marginados. Aunque podría ser imposible dar una fecha precisa para la emergencia de este acercamiento, su presencia en Latinoamérica es evidente dirigida al fin de los sesenta y principios de los setentas. Los términos investigación protagonista y acción de la investigación, aunque representan dos líneas distintas de pensamiento, son usadas como sinónimos y se convierten integradas bajo el concepto de "acción de la investigación protagonista" (Schmelkes, 1991).

En Latinoamérica esta escuela de pensamiento ve explorar las causas de la marginación social y, el proceso, se dirige a generar estrategias para el cambio a través de la

investigación para la acción. La acción de la investigación protagónica aparece bajo variados nombres y con diferentes modalidades, ya en la investigación tópica de Paulo Freire; la acción de la investigación colombiana por Fals Borda (1981); la investigación militante en el trabajo de los brasileños Miguel Darcy de Oliveira (1982) y Freire (1982); y la investigación protagónica como tal.

La acción de la investigación protagónica está caracterizada por la movilización de una cierta conciencia política y la generación de experiencias propiamente gobernadas. Los procesos de iniciativas son frecuentes, sin embargo, interrumpidos por factores financieros y políticos; por lo tanto, la investigación protagónica tiende a desarrollar metas de corto término y proyectos de pequeña escala.

Una de las áreas más altamente desarrollada de la investigación protagónica en México es la educación de adultos, la cual va directamente a resolver el problema del analfabetismo. La mayor institución involucrada en la educación de adultos es el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), con sedes en Pátzcuaro en el estado de Michoacán. Por más de cuarenta años la misión sustantiva de la CREFAL ha sido formar y preparar individuos por todas partes de Latinoamérica y el Caribe interesadas de manera general en estar bien socialmente, y la educación de adultos en particular. La CREFAL conduce proyectos en la educación informal para adultos o comunidades indígenas (Calvo, 1993) y trabaja con la Organización de Estados Americanos (OAS) en diseñar programas de educación alternativos para grupos diferenciados culturalmente.

Las instituciones no lucrativas en México también usan la acción de la investigación protagónica para ligar las actividades educacionales a las necesidades de la comunidad. El Centro de Estudios Educativos (CEE), ha dado la mayor atención para involucrarse en las comunidades en la implementación de proyectos específicos educacionales generalmente generados y dirigidos a la educación básica. Sus actividades incluyen el diseño de experimentos en los cuales los padres diseñan el plan de estudios y la actual enseñanza. El proyecto de educación de la comunidad preescolar, el cual está bajo un camino en un área de bajos ingresos en los alrededores de la Ciudad de México y fue descrita por Pérez et al. (1986), es un ejemplo de los esfuerzos del CEE. Estos esfuerzos emergen del diseño y desarrollo del plan de estudios basado en la participación de la comunidad. Proyectos similares se involucran secundariamente en la educación de los profesores en escuelas rurales en Tluchihuayan, en el estado de San Luis Potosí, son descritos por Rosas (1987).

En contraste con el trabajo que está siendo hecho por CREFAL y CEE, otras instituciones de más alta educación están conduciendo proyectos similares, nombrando, al Centro de Investigación de Servicio Educativos, Universidad Autónoma de México (CISE-UNAM), (Barabtarlo y Theesz, 1985); la Universidad de Puebla; y el Centro Educativo Ixtliyollotl (Garduño y Lorandi, 1992).

La etnografía no necesariamente emana de un marco teórico transformista o Marxista. No condena la tradición o discute para la más importante innovación para examinar que está actualmente ocurriendo en las escuelas y en las aulas de clases. Los etnógrafos no ven su papel o función directa o necesariamente siendo desarrollada al "crecimiento conciente" en las comunidades. Sin embargo, los etnógrafos hacen incorporar las críticas de las visiones educacionales dominantes generadas por sus descubrimientos.

Los estudios etnográficos aumentan el velo desde pequeños fragmentos de realidad, y que las acciones y las voces de materias represivas que han sido dominadas por la imposición de estereotipos construidos por grupos hegemónicos pueden ser distinguidas. Los etnógrafos pueden presentar sus colaboradores con una interpretación de los datos recabados. Pueden también contribuir a la interpretación social y a la modificación gradual del contenido o implementación de las políticas educacionales.

Los Antecedentes Epistemológicos de la Investigación Etnográfica

Varias posturas inter e intra disciplinarias pueden ser encontradas en el análisis de los problemas educacionales, y la etnografía educacional en México varía en su reconocimiento o explicación explícita de los antecedentes epistemológicos. Aunque todos los investigadores reconocen la importancia de producir textos descriptivos, no todos están interesados en las materias epistemológicas ni tampoco reconocen las posiciones teóricas y metodológicas que los han influido. Es común para los etnógrafos afirmar que su único punto de referencia metodológica es la antropología cultural, como usa ciertas técnicas e instrumentos de investigación; pero los etnógrafos usualmente no exploran las bases epistemológicas de su pensamiento, sus concepciones de la realidad, la generación de conocimiento, o la construcción de significado en cualquier gran detalle.

Aunque no mucha opinión es dada a estas materias o cuestiones, los dos antecedentes epistemológicos similares provechos en la etnografía mexicana pueden ser identificados. El primer antecedente pretende ir más allá de las limitaciones de los acercamientos estructurales y fenomenológicos, derivados del discurso latinoamericano del estado en Gramsci y la teoría de Heller de la vida diaria. Esta perspectiva describe los procesos más que los textos simbólicos y pretende extender el ámbito teórico de construcción al mismo tiempo que se documenta la relación de idiosincrasias locales al marco general en el cual ocurren. Como resultado de esta influencia epistemológica, la investigación etnográfica es de este modo insertado dentro de un contexto bordeado en el cual el diálogo coexiste cercanamente con la teoría desde las más tempranas frases de la investigación. De este modo en este proceso ciertas categorías están predefinidas antes del campo de trabajo, y los etnógrafos continuamente marcan los contrastes entre tales categorías y las dimensiones, o condiciones, que actualmente intervienen en el trabajo de los profesores o en la vida escolar diaria (Rockwell, 1982,1987; Aguilar, 1986; Mercado, 1985; Sandoval, 1986).

Otro antecedente epistemológico, de las ciencias interpretativas sostenido principalmente de la interacción simbólica de la escuela de Chicago, la sociología comprensible de Max Weber (1969); la fenomenología social de Alfred Schütz (1974) y su concepto de realidades múltiples; los hermenéuticos de Gadamer (1977) y Ricoeur (1981); y el acercamiento holístico de la antropología. Como tal acercamiento busca explorar la interpretación de los significados sociales divididos en profundidad. La mayor importancia es el grado de intencionalidad, las voces de los actores, los estilos de interacción, los patrones de comportamiento, y el contexto general dentro con la producción específica de textos simbólicos comunicativos y culturales que surgen (Bertely, 1990). Los estudios usando este acercamiento examinan la interpretación de los participantes de categorías sociales y el significado de las relaciones que son socialmente construidas a través de la inter subjetividad. En este acercamiento la producción gradual del etnógrafo de construcciones analíticas está cercanamente ligado a su entendimiento de los patrones de significados de los participantes. Durante esta construcción un continuo y paralelo diálogo es establecido entre estas construcciones analíticas y preexistiendo los talleres teóricos. Los estudios etnográficos de este tipo fueron pioneros en México por Paradise (1991, 1989, 1987,1985) y continuaron por Bertely (1993,1992), Hernández (1989), y Robles (1993). Una variedad de proyectos actuales suscribe a este tipo de marcos epistemológicos (Street 1993).

El Análisis de las Dimensiones Educativas

La investigación etnográfica educacional en México puede ser catalogada de acuerdo a tres dimensiones básicas identificadas de un intensivo resumen de literatura en la investigación cualitativa dirigido por los autores de este capítulo: (1) dimensiones institucionales y políticas; (2) dimensiones del plan de estudio; y (3) dimensiones sociales. Cada estudio es identificado por sus mayores contribuciones en cada una de estas dimensiones y por su relevancia en el contexto político, económico y social de México. Para el propósito de este capítulo cada resumen de la investigación etnográfica es más que un solo inventario de estudios conducidos. Esta puntualiza algunos de los mayores desafíos que hace frente la política educacional en México y los problemas que estos estudios identifican. Las categorías presentadas aquí reflejan los énfasis relativos de los autores. En algunos casos ciertos estudios pudieron ser incluidos en una o más dimensiones, dependiendo de su énfasis.

Las Dimensiones Institucionales y Políticas

Esta categoría incluye la investigación que: (a) busca interpretar y documentar tanto las dinámicas y procesos institucionales que intervienen en la enseñanza, al igual que las repercusiones diarias de las políticas institucionales en las escuelas; y (b) la construcción simbólica de consensos alternativos entre los profesores. La mayoría de estos estudios trata directamente con la educación básica; solo pocos están concentrados en la educación secundaria y más alta.

En los estudios penetrando a la educación básica existen análisis interesantes de la vida institucional en las escuelas primarias mexicanas, derivados de lo que ha sido conceptualizado como las dimensiones formativas de la enseñanza (Rockwell, 1982). Estos acercamientos han ayudado a definir un campo analítico que incorpora no solo los aspectos pedagógicos de ser un profesor sino también aquellos relacionados a las uniones (Sandoval, 1986); la construcción de identidad de los profesores (Castañeda, 1989; Remedi, 1989); y el camino en el cual los estudiantes (Gallegos 1988; Levinson, 1992) y los profesores (Aguilar, 1986; Carvajal, 1988; García, 1986; Medina, 1992) construyen su experiencia diaria y sus relaciones sociales dentro de las escuelas. También hay estudios que documentan la función jugada por las comunidades y por los padres en la vida institucional (Mercado, 1985); las "condiciones invisibles" de enseñanza (Ezpeleta 1992); y el papel de género en las relaciones educacionales (Aguilar y Sandoval, 1991; Salinas, 1988; Delgado Ballesteros, 1991, 1992).

La investigación en la educación secundaria y más alta tiene estudios que analizan y documentan las relaciones entre las políticas educacionales, las dinámicas institucionales, y las prácticas pedagógicas (Bárcena, 1987; Rueda Beltrán y Canales 1991, 1992); instancias de control político sobre los profesores (Calvo, 1984; Mayer, 1982); experiencias específicas en la construcción simbólica de culturas alternativas de enseñanza (Street, 1993); y el continuo debate entre la innovación educacional y la racionalidad (Zorrilla, 1989).

En esta dimensión algunos de los problemas institucionales y políticos afectando la experiencia diaria de los actores centrales en las escuelas mexicanas son claramente hechos visibles: (1) las condiciones de trabajo de los profesores; (2) los caminos en los cuales los profesores, estudiantes, y padres, organizan, luchan, buscan acuerdos o conquistan espacios dentro de las escuelas; y (3) la existencia de instituciones educacionales como espacios políticos de lucha y contradicción. Estas cuestiones no pedagógicas son de mayor importancia en un contexto caracterizado por una crisis económica general marcada por los niveles de ingreso de los profesores, políticas monetarias restrictivas, contestación de las formas organizadas escolares de jerarquía, y el interés de democratización de México en la práctica de la política educacional.

Las Dimensiones del Plan de Estudio

Además de los estudios ya mencionados la investigación busca discernir como el conocimiento académico está construido en las aulas de clase, particularmente a través del plan de estudios que también se encuentra en México. Por ejemplo, la investigación de Ruth Paradise (1979) analiza no solo la interacción profesor-estudiante en clase sino también la función correspondiente de la enseñanza en socializar a los niños en años después en una fuerte labor productiva. Su investigación se apega al acercamiento reproductivista de los 70's y conceptualmente cae dentro del análisis del plan de estudios escondido.

Otra investigación en esta investigación analiza no solo los aspectos implícitos del plan de estudios escolar sino también su manejo explícito. El manejo explícito incluye los tipos de conocimiento que están construidos en el proceso de transmitir aprendizaje académico y que ayuda a definir su carácter tópico, operacional, y situacional (Edwards, 1986). La investigación distinguiendo entre el plan de estudios formal, consistente de planes y programas de estudios que emanan del intento educacional de la secretaria de educación y el actual plan de estudios determinado por condiciones específicas de la profesión de enseñanza, ha sido conducido (Rockwell, 1982; Ávila, 1989).

Además, la investigación que ha sido conducida enfatiza las implicaciones de los modelos específicos del plan de estudios para los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De la implementación de la política educacional a varios niveles académicos los modelos de plan de estudios se emergen donde la enseñanza por materia y profesores de áreas pueden ser identificadas, particularmente en el nivel medio o secundaria. Quiroz (1991), por ejemplo, ha estudiado la relación entre la presentación especializada del contenido académico y el camino en que los estudiantes apropiaron tal contenido dentro de los fragmentos.

Por otra parte del puro debate de los estudios, esta dimensión también incluye estudios de interacciones pedagógicas y didácticas del aula de clases. Los procesos de enseñanza en áreas específicas tales como las ciencias naturales (Hernández, 1989; Avilés, 1987; Rockwell y Gálvez, 1981; Candela, 1989), y la educación sexual (Stock 1987) han sido documentados en el nivel básico elemental. En el nivel educacional secundaria y más alto, hay estudios de historia (Lerner, 1991) y de valores y contenidos científicos asociados con la formación de los profesionistas al nivel universitario (Campos, 1992; Hernández y López, 1991; Fortes y Lomnitz, 1991).

Otros estudios en esta dimensión suscriben a un marco teórico constructivo. La etnografía está representada aquí como una técnica para la colección de datos que complementan los métodos de la investigación crítica. Las observaciones sirven como una reacción para los conceptos preestablecidos que identifica los caminos en los cuales los estudiantes construyen diferentes niveles de aproximaciones cognitivas al objeto de estudio. Un ejemplo es la investigación en la práctica de ordenes en primer grado basadas sobre las ideas de Jean Piaget (Ferreiro 1984); otro proyecto similar es un proyecto de formación del profesor basado en la enseñanza de los fundamentos de la educación básica a través de la enseñanza de matemáticas. Este proyecto está influenciado por el marco conceptual de la escuela francesa presentada por Brosseau (1986), Vergnaud (1981) y Freudenthal (1983). Sus resultados han dado crecimiento a los procesos didácticos que han sido tomados a nivel nacional (Fuenlabrada, 1990). Por esta razón esta investigación está dirigida a la construcción del conocimiento desde adentro de la realidad del niño y es más frecuentemente encontrada en la investigación básica de la educación.

Esta tensión a las dinámicas escolares y el contenido académico ha dado aumento a otros estudios, tales como el análisis de la relación entre el uso del tiempo de clase y la enseñanza del contenido de texto de libro de la escuela primaria (Gálvez, 1981) o el propósito de socialización y aprendizaje en las aulas de clases a nivel secundaria (Cornejo, 1986, 1991). Finalmente, la evaluación y valoración de los estudios al igual que el análisis sistemático de las escuelas ha fomentado la investigación extensiva en el impacto de criterio de evaluación y la racionalidad instrumental implícita en los programas educacionales como aplican para el fracaso del estudiante, organización colectiva y actuales dinámicas escolares (Varea, 1983; Escalante y Robert, 1987; Bertely, 1985; Garnica, 1991; Levinson, 1992).

La dimensión del plan de estudio de la investigación etnográfica ha subrayado varios problemas educacionales los cuales, no resuelven todavía la función dentro de la práctica diaria de las escuelas mexicanas: (1) la escasa atención dada al plan de estudio escolar escondido; (2) el camino en el cual los estudiantes son socializados ha representado en el lugar de trabajo; (3) el cuestionamiento de un conjunto de planes y programas de estudio homogéneo nacional y regional en una sociedad plural; (4) los obstáculos puestos por los modelos escolares que presentan una apropiación fragmentada de los contenidos académicos; (5) la falta de relevancia y significado del conocimiento académico y contenido enseñado; (6) el dominio de las tradiciones pedagógicas que estorban la construcción de situaciones didácticas que permiten a los estudiantes generar hipótesis y permanentes construcciones cognitivas; (7) las altas tasas de fracaso en español y matemáticas; (8) la arbitrariedad del criterio de evaluación que determina más de que está hecho y pueden ser hecho en las escuelas mexicanas.

Las Dimensiones Sociales

La realidad de México está caracterizada por la presencia de diferentes grupos económicos y culturales y por una diversidad de procesos históricos que impiden el acceso a

una realidad nacional homogénea. En la mayoría de los casos esta diversidad denota la existencia de explotación social desigualdad, injusticia y segregación. La educación es vista como uno de los caminos para cruzar el espacio que separa los sectores diferentes de la población.

Dentro de la dimensión social las diferencias culturales y lingüísticas son importantes. Hay un debate del uso del criterio lingüístico en la clasificación de la población indígena en México y en la eliminación de la confusión entre lenguaje y cultura, y las razas étnicas (Díaz Coder, 1990). Este criterio es de los más comúnmente usados en este censo. Es estimado que la población de México incluye 56 grupos lingüísticos, y por lo tanto ocho millones de personas de habla indígena (aproximadamente 9% del total de la población del país) si aquellos quienes mantienen sus practicas culturales –aunque sin hablar lenguajes indígenas- fueran incluidas, esta figura podría incrementar significativamente.

A pesar de las políticas para la asimilación, incorporación, que las personas indígenas están sujetas a la persistencia sociocultural de las personas indígenas, y las conferencias, foros y congresos mexicanos y latinoamericanos de organizaciones indígenas política so intelectuales han generado demandas a favor de las personas indígenas. Estas demandas dirigieron en 1978 el establecimiento de la dirección general de educación indígena (DGEI) y la secretaria de educaron publica y la resiente reforma constitucional propuesta del articulo cuarto, la cual en el primer tiempo de la historia de México, reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana.

El interés en la educaron indígena se ha desarrollado paralelamente al interés generado por le modelo del plan de estudios bilingüe y bicultural de la DGEI. Tanto la distribución como la concentración extrema de lenguajes inspirado a un número de estudios sociolingüísticos (Colorado, 1981; Hamel, 1983, 1984, 1988; Hamel y Muñoz, 1981, 1982; Muñoz 1983; Muñoz, 1980). Dentro de esta ratea hay estudios que analizan y evalúan los mejores caminos para promover la enseñanza bilingüe en las escuelas, calibrar el uso gradual de ambos lenguajes, y diseñar libros de textos y materiales que respondan a tales necesidades bilingües. Algunos socio lingüistas han desarrollado alfabetos en lenguas madres como la Otomí (Muñoz; 1983).

Muchos estudiantes indígenas asisten a escuelas federales o estatales, que requieren servicios bilingües y si las mismas están ligadas o no a la DGEI. En este caso de los indios mazahua los estudios etnográficos descansan en dos escuelas estatales en el Estado de México reflejan las adaptaciones en aprendizaje y enseñanza que tanto estudiantes y profesores construyen a través de la comunicación y entendimiento intercultural. En esta investigación lo principal no son escuelas para personas indígenas, sino personas indígenas en las escuelas de este modo la importancia de analizar los procesos de socialización antes de interpretar que actualmente pasa en el aula de clases esta subrayado como importante (Paradise, 1991, 1989, 1987. 1985; Bertely, 1992; y robles, 1993).

En la investigación concluyente hay dos tipos de interpretación concerniente a la relación entre la escuela y los estudiantes indígenas. En una interpretación la naturaleza opresiva y arbitraria de los mensajes académicos es descrita con su papel en la hispanización y la asimilación cultural de las minorías étnicas (Vargas 1982; Cisneros, 1990; rodrigues, 1983; Hernández, 1990). Esta perspectiva también puede ser encontrada en los estudios de la formación de los profesores indígenas (Calvo y Donnadiou 1982; Moreno y Botho, 1982). En la otra interpretación la escuela es vista como un espacio reflexivo, adaptable para las prácticas, intereses, y expectativas socioculturales de grupos y sujetos interactivos (Paradise, 1991, 1989, 1987, 1985; Bertely, 1992; Robles, 1993). Ambos tipos de interpretación corresponden a las reas académicas que tratan culturalmente diferentes experiencias de los niños (Paradise, 1990).

Desde los años cuarenta las personas indígenas han emigrado a las ciudades; el 30% de la población actual reside en barrios urbanos pobres. Su interés en la enseñanza es diferente del encontrado en las áreas rurales. Entre las comunidades indígenas que mantienen cercanos lazos a la agricultura parece tener menos expectación por la enseñanza que entre los grupos urbanos establecidos. Una comparación de los indios mazahua en el Estado de México

es hecha con los indios yalaltecas quienes se han ajustado en la periferia metropolitana de la ciudad de México (Bertely, 92, 93).

También hay diferencias en el éxito académico de los variados grupos urbanos culturales. Aunque es estimado que uno de cinco estudiantes indígenas reprueba y no completa la escuela primaria, hay asociaciones profesionales representando habitantes de la ciudad indígena de origen purépecha o zapoteca que incluyen miembros con altos niveles de escolaridad. También existen escuelas donde el éxito académico puede ser asociado con estudiantes de un grupo específico cultural (Vargas, 1982; Berteli, 1992) desde que estos estudiantes atendieron a las escuelas modelos o principales, su éxito no parece derivar de la continuidad o compatibilidad cultural entre el modelo académico y sus fondos socioculturales.

Como puede ser visto, la investigación etnográfica dentro de la dimensión social contribuye a la consideración de (1) el impacto de características, prácticas socioeconómicas, y distribución de la riqueza afectando el éxito académico de los estudiantes; (2) el camino en el cual las prácticas de enseñanza niegan, fragmentan, y estereotipan la experiencia social de los estudiantes; (3) la importancia de "extraño" y "lo diferente" en el diseño de las políticas educacionales. Documentar el carácter plural de la identidad nacional de México es una contribución reflexiva para prevenir la discriminación o devaluación de las culturas o lenguajes indígenas de México. Esto invita a los mexicanos a parar de concebirse ellos mismos como "una civilización negativa" (Bonfil, 1990).

Conclusión.

Este capítulo ha perseguido dos objetivos: (1) la descripción del estado del arte en la etnografía mexicana y (2) la identificación de uno de los desafíos haciendo frente a la política educacional en México al igual que las limitaciones y posibilidades de la acción social diaria en las escuelas.

Mientras una considerable cantidad de investigación ha sido citada, muchos estudios importantes no fueron incluidos ni cubiertos. Estas omisiones no son intencionales pero son el resultado eminente de la dificultad de establecer lazos interinstitucionales en México que aseguren la difusión de los resultados y publicaciones de investigación. El punto de vista presentado no presenta una evaluación de acuerdo al criterio académico ortodoxo, que podría hacer una distinción entre "la etnografía verdadera" y productos "no etnográficos". Las condiciones institucionales de producción, la variedad de temas, y la diferente formación profesional de quienes hacen la etnografía en México a ido a la cabeza de una variedad similar de niveles y orientaciones teóricas de calidad académica en la producción etnográfica. Aunque diversos estos niveles de calidad pueden ser, todos proyectos de investigación y hacer algunas contribuciones o contener alguna información importante. Sin embargo, con consideración a la diversidad de las orientaciones teóricas, podría ser válido discutir si el campo de la etnografía puede ser definido como algo compacto y completo en términos de la terminología ortodoxa, o como un campo en proceso. El debate epistemológico puede también ser refinado para identificar las bases comunes de la investigación al igual que las diferencias.

Otra cuestión interesante surgida de la visión general es la variedad de fuentes de datos para la investigación. Junto con la incorporación de las técnicas clásicas de observación y entrevista, hay un creciente uso de la narrativa, historias de vida, y archivos personales y locales. Surgiendo de tal variedad de fuentes de datos están algunas cuestiones para considerar: ¿Es posible diversificar la documentación de esas voces que intervienen en la acción social de un sujeto o grupo, incorporando diferentes fuentes de información? ¿Esta variedad de fuentes requiere que reformulemos y revisemos algunos de los criterios metodológicos ahora prevalecientes en la investigación etnográfica?

Con la consideración al segundo objetivo de este estudio –identificando los desafíos que hacen frente a la política educacional en México– cada dimensión documenta una variedad de recomendaciones que poseen innumerables cuestiones sobre algunos estereotipos políticos institucionales y del plan de estudios que son impuestos en la práctica escolar diaria como normas obligatorias. En algunos casos, especialmente en los estudios de teoría de reproducción dominantes en México, los protagonistas aparecen para ser definidos por tales

estereotipos. Sin embargo, en otros estudios, los sujetos recuperan sus actividades o funciones activas como los constructores de específicas realidades ínter subjetivas capaz de adaptar cada situación a sus actividades diarias sociales.

La organización de producción en cada una de las dimensiones puntualiza algunos de los problemas y posibilidades educacionales que aparecen para requerir gran atención. Están sintetizados con las directivas siguientes:

1. Examinar el acercamiento centralizado que ha caracterizado el diseño de las políticas educacionales en México. Esto implica reinterpretar y legitimizar las practicas institucionales basadas sobre necesidades y características locales y regionales. Las recomendaciones de la investigación muestran como los protagonistas entran en la negociación dentro de las escuelas y como ellos se apropian y adaptan a su organización institucional en grados diferentes.
2. rodeando la vista prevaleciente de enseñanza no mucho la restringe en sus puros aspectos pedagógicos pero incorporando sus dinámicas administrativas, políticas, laborales de unión, sociales, personales. Esto puede guiar nuevas políticas para los profesores en todos estos aspectos.
3. Formular propósitos legitimizando las adaptaciones del plan de estudios implementadas por los profesores y autoridades en las variadas regiones, municipalidades, o comunidades de México. Esto podría tener resultado si un grado de independencia de estas adopciones del currículo de planes y programas nacionales de estudio han sido previamente establecidas. Las recomendaciones de la investigación puntualiza a el espacio existente entre el currículo en papel y en la realidad.
4. Considerar los puntos de vista, comportamientos, y las expectativas de los estudiantes en la construcción de conocimiento académico. Los estudios muestran que los procesos de cognitiva desarrollo, los estilos, intereses, expectativas, y experiencias sociales de los estudiantes determinan no sólo el significado que ellos dan al conocimiento académico sino también su representación académica.
5. Reconociendo la urgente necesidad de revisar la función de las escuelas en una sociedad pluricultural, incluyendo a las minorías, y recuperar la cultura, el lenguaje, y las tradiciones de las comunidades indígenas dado que la escuela será un espacio que revitalizará la identidad étnica de los estudiantes mientras les da un significado para establecer las relaciones favorables interculturales.

En México mucha de estas demandas han sido incorporadas dentro de las recientes reformas educacionales al nivel del discurso político, resultando en la Campaña de Modernización Educacional, el Derecho General para la Educación, los Nuevos Planes y Programas de Estudio en la Educación Básica, y el diseño de materiales de soporte como libros de texto para estudiantes o manuales para profesores. Los estudios etnográficos revisados aquí dividen muchos de los conceptos y definiciones expresadas por estas recientes políticas educacionales.

Más allá que el discurso, sin embargo, la investigación no ha encontrado una conexión suficiente entre las intenciones y esfuerzos de académicos y políticos; más investigadores tienen que analizar las medidas tomadas y, especialmente, los caminos en los cuales el cambio está afectado. La cuestión remarca: ¿Deberían los etnográficos considerar tomar una postura "étnica" o legitimada considerando el uso político de sus recomendaciones?

Similares asuntos son reflejados en el debate académico dentro de los Estados Unidos. La antropóloga Evelyn Jacob (1993) afirma que aunque nuestros conceptos no son relacionados al más amplio contexto social, nuestra actual función dentro no es clara. Los investigadores no conducen el combate general en la educación aunque traen sus conceptos, perspectivas, o intereses para llevar a cabo. Sin embargo, ¿Si no hicieron esta información disponible a los protagonistas no podría ayudar a cambiar los prevalecientes estereotipos educacionales?

En la visión de Jacob necesitamos promover las formas sistemáticas de comunicación, que es involucrarse en la formación de los profesores, en la práctica educacional, en las discusiones con marcas políticas y la media, y en interacciones con otros grupos. Como una

perspectiva podría incluir lazos de información con colegas extranjeros intercambiando los mismos asuntos. Tomado prestado de Gibson (1987) y el caso de inmigrantes actuando afuera de sus enclaves culturales, en desafío al que hacemos frente es convertirlo mas cultural. Como investigadores etnográficos en México, estamos definiendo la etnografía como esta aplica a nuestros contextos diferencias culturales, lenguajes, y patrones de socialización dentro de los espacios particulares políticos. Tenemos la oportunidad tanto para continuar aprendiendo de nuestra investigación y experiencias como proyectar la esfera de tales experiencias dentro de la conciencia de otros investigadores, particularmente aquellos interesados en la globalización de la investigación etnográfica.

Sección II

Los Estudios Cualitativos del Cambio Social Educativo, e Institucional.

Los capítulos previos proveyeron un punto de vista de la investigación etnográfica educativa en Latinoamérica. La mayoría de los autores de estos capítulos estuvieron formados como etnógrafos y tienen un fondo en la antropología social y cultural. Los siguientes capítulos describen los estudios cualitativos que apropian métodos etnográficos. Los autores en esta sección están principalmente formados o entrenados en la sociología cualitativa y están interesados en documentar el cambio social, educativo, e institucional. Los capítulos cuatro, cinco y seis oscilan entre los estudios de la educación popular implementados en los marcos educativos no formales (Stromquist) para rodear los movimientos sociales basados que impactan a las escuelas y familias (Schmukler), y formar a los marcos formales educativos atendiendo implementar innovaciones institucionales y pedagógicas (Zorrilla).

Los tres autores están documentando los procesos sociales con los cuales ellos sienten varios grados de identificación y sociabilidad. Sin embargo sus estudios no son "investigación protagónica" en el sentido Freireano de la construcción del conocimiento a través de la acción transformativa con los participantes, los autores están en un camino involucrados en los marcos bajo estudio en el sentido de préstamo moral, y algunos casos, soporte técnico para los proyectos. Esta posición de estar en solidaridad con los grupos bajo estudio desafía muchos de los principios de la investigación etnográfica tradicional, que ha sido criticada por muchas teóricas feministas y críticas como el neopositivismo.

Román (1992) por ejemplo, discute que la etnografía tradicional (y algunos etnográficos críticos) son parte de un proyecto positivista que "afirma un mundo social que es medio para hacer mirado fijamente pero no para ser desafiado o transformado". La mayor parte del debate político y epistemológico que toma lugar dentro de la investigación cualitativa en Latinoamérica no ha sido informado por la experiencia de treinta años en Latinoamérica con la investigación participativa, que ve la generación del conocimiento y la acción social emancipadas como íntimamente ligados. La visión borrosa de la distinción entre la investigación y la acción esta mas claramente ejemplificada en el capítulo de Barabtardo y Zedanski y Theesz Poschner en la última sección de este libro.

La falta de conciencia en la parte de los investigadores norteamericanos es, en parte, a la expectativa del hecho que la documentación de los proyectos de educaron populares latinoamericanos y frecuentemente han sido traducidos y publicados en revistas norteamericanas. Además, muchos de estos ocupados en los proyectos protagónicos estuvieron más dedicados a hacer su trabajo que a escribir sobre él. De este modo muchos de los proyectos protagónicos de los últimos treinta años en Latinoamérica han resultado mejor en los reportes locales que no han sido ampliamente diseminados o peor han sido completamente publicados. Quizás la mas completa documentación de este trabajo esta contenida en una serie de publicaciones del centro regional de educación participativa en América Latina en Pátzcuaro, México. Para puntos de partidas excelentes de este trabajo en español, ver Gajardo, (1985) y Vejarano, (1983).

Además, mientras el nivel de la actual participación de investigación en los proyectos bajo estudio fue mínimo, su compromiso la documentación de estos proyectos es claro. Tanto Stromquist y Schmukler han sido fuertemente influenciados por la teoría feminista latinoamericana y un concepto -llevado de experiencia con gobiernos totalitarios- con movimientos de democratización institucional y social. Zorrilla ha sido contratado por la misma

institución UNAM que desarrolló e implementó las escuelas secundarias innovativas que él estudio.

Interesantemente, tanto Schmukler y Zorrilla terminan aumentando serias cuestiones sobre la eficacia pedagógica de los proyectos que estudiaron. Mientras Stromquist encontró algunos efectos positivos y efectivos del proyecto que estudio, Zorrilla encontró que las loables premisas de la información que estudió estaban distorsionadas por la maniobra política y que su intento pedagógico estaba totalmente destruido.

Nelly Stromquist describe en el capítulo cuarto el impacto en mujeres pobres brasileñas de un programa de alfabetización en Sao Paulo, un programa con soporte intelectual y político de Paulo Freire, quien fue el secretario de educación de la ciudad durante los primeros dos años del programa. Stromquist identifica a través de su estudio el fracaso de muchos de los objetivos emancipativos del programa, mientras al mismo tiempo describe algunos beneficios de estos programas para mujeres pobres. Concluye por caminos sugestivos en los cuales la socialización política de las mujeres debe ser reconsiderada en caminos que se tomen dentro del contexto, como la alfabetización que necesita adecuarse dentro de la jerarquía y las necesidades de supervivencia que las mujeres pobres enfrentan en la vida diaria.

Beatriz Schmukler autora del capítulo cinco, ha estado estudiando el papel de las mujeres en la democratización de las instituciones sociales por dos décadas. Su experiencia con dictaduras militares ha creado un intenso interés entre los investigadores educacionales argentinos, chilenos, paraguayos, y uruguayos en el papel de las escuelas en las sociedades autoritarias. (En esta consideración, ver especialmente el trabajo de Juan Carlos Tedesco y José Joaquín Brunner).

Schmukler documenta el cambio que las mujeres han hecho de la esfera privada a la pública y el impacto de las mujeres en las escuelas y otras instituciones sociales. Un pronto símbolo de este cambio es la siempre imagen presentada en el trabajo de Schmukler de las madres de la plaza de mayo, quienes marchan a protestar el secuestro de sus niños por el ejercito y quienes llevan la imagen de amas de casa tomando el espacio publico de la plaza central como propia. En un micro nivel de análisis su trabajo documenta las negociaciones diarias generadas que ocurren dentro de la familia y entre la casa y la escuela. En su trabajo Schmukler captura la relación entre la democratización de las familias y la democratización de las escuelas.

En el capítulo sexto el sociólogo cualitativo Juan Fidel Zorrilla describe un estudio que explora algunas de las funciones latentes de una innovación educacional progresiva en la ciudad de México. En 1970 el gobierno mexicano apoyó la creación de una serie de preparatorias innovadas (colegios de ciencias y humanidades – CCH) bajo los auspicios de la universidad nacional de México en la ciudad de México. Estas escuelas tenían el propósito de reflejar la pedagogía estado del arte y la teoría desarrollada. Zorrilla, con otros numerosos investigadores cualitativos (Cornejo, 1992; Bartolucci y Rodríguez, 1983) se ha ocupado en los estudios cualitativos longitudinales de estas escuelas. Zorrilla encontró que había un espacio disturbando entre las intenciones de los reformadores y las realidades de la vida escolar y el aula de clases. Describe como las condiciones de trabajo, material de los profesores y los acercamientos menos estructurados a la pedagogía en estas escuelas dejan a muchos estudiantes con una educación con anomalías. Dibujando en la noción de Durkheim de la anomalía, describe una cercana cultura sin norma de instrucción idiosincrásica y grado arbitrar. Sus recomendaciones reflejaron, a través de una serie de conjunto de estudios y en algunos caminos de Delpit (1988) y otros que discutían que cuando las pedagogías no marcan explícitamente las reglas de la “cultura de poder”, los estudiantes sin fuertes soportes y de media clase en casa lo hacen menos bien. Zorrilla liga sus tesis de anomalía a las estructuras institucionales, el plan de estudios y la verdadera pedagogía a la que los estudiantes están expuestos.

Capítulo Cuarto

La Resocialización Política de Mujeres en un Programa de Alfabetización Brasileño (MOVA)

Nelly P. Stromquist

Muchos de los programas para la alfabetización de adultos hoy en día, particularmente aquéllos de un ámbito ampliamente nacional, enfatizan la provisión de habilidades de código y de no código. Sólo en casos de excepcional cambio del régimen político hacen los programas de alfabetización completar la creación de nuevos valores de la ciudadanía por la combinación de la enseñanza de la alfabetización con temas y discusiones que ligan el proceso de lectura y escritura a los problemas socioeconómicos y culturales que han ido adelante del previo fracaso de los individuos para realizar la alfabetización. Los prevalecientes, apolíticos programas de alfabetización hacen la presunción de cómo las habilidades de la alfabetización desarrolladas aquí serán un relativo ascenso automático directo a la conciencia incrementada de la necesidad de convertirse en un participante activo en comunidad y país, y la participación en problemas y asuntos con impacto colectivo inevitablemente se seguirá.

Mientras un "compromiso político" es evitado por programas gubernamentales como algo que distrae de los asuntos pedagógicos, y desafía intereses creados, hay pocos programas de alfabetización fuera de los cambios revolucionarios que genuinamente se dirigen a la necesidad para la resocialización de los participantes. Los programas de alfabetización que llaman para la resocialización son usualmente llamados "alfabetización emancipada" y están basados en el principio de Paulo Freire de aumentada conciencia o reflexión crítica (Freire, 1972), por el cual, en el proceso de aprendizaje de la alfabetización, los individuos están permitidos de entender su mundo y actuar sobre éste. Los programas de alfabetización conducidos por grupos no gubernamentales frecuentemente han sido explícitos en sus objetivos de transformación de los valores ciudadanos; todavía estos programas han sido limitados en cobertura, usualmente pasando por números que representan una porción microscópica, a la necesidad. Además, estos programas raramente han sido la materia de investigación el nivel del aula de clases (Lind y Johnston, 1990).

En dirección a la resocialización del individuo, es asumido que los adultos atienden los programas de alfabetización principalmente para recibir nueva información y que tales individuos sean bienvenidos a recibir información política. Por político, es decir la información que se dirige a los problemas personales y colectivos, de una perspectiva que identifica quienes no son beneficiados de los recientes acuerdos sociales, y discute como estos problemas deben ser dirigidos.

Hay pocos estudios que consideran las características de los analfabetas y son al mismo tiempo sensibles a las funciones que la alfabetización desarrolla y que práctica un juego en el contexto de sus vidas (Fingeret, 1991; Merriam y Caffarella, 1991). Estos estudios nos informan que la adquisición de alfabetización por los adultos es independiente de los cambios en el círculo de la vida y que el género atribuye, particularmente siendo una mujer, substancialmente afecta los significados y usos de la alfabetización (Rockhill, 1987). Las mujeres son vulnerables al círculo de la vida porque su existencia usualmente se centra en "otro", quien demanda tiempo y atención en la influencia del nivel familiar y forma el tiempo y el espacio de los recursos de las mujeres. Estas demandas varían con la edad de los niños, y cuando los niños van creciendo su dependencia de la madre y otras mujeres en la familia disminuye. Sobre el tiempo los esposos dominantes son impugnados por sus esposas o simplemente desaparecen; de este modo existe la liberación de las mujeres de su control.

Contra el precedente fondo, una experiencia explorando es un programa de alfabetización amplio en la ciudad en Sao Paulo, Brasil, llamado MOVA (Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos). Este compromiso ofrece una promesa real para el entendimiento de los programas de alfabetización para adultos con las siguientes características: (a) su naturaleza a larga escala, afectando la ciudad entera de Sao Paulo- una inusual característica para los programas de alfabetización conducidos bajo condiciones no revolucionarios; (b) la función activa de las organizaciones populares en el diseño e implementación del programa, haciendo MOVA una instancia de cambio con formas no comunes fuertes y diversas de participación comunal; (c) apoyo substancial financiero y

técnico por el gobierno (en este caso la municipalidad local); y (d) un esfuerzo sustentado relativamente, como el programa último de tres años.

Particularmente conveniente para la consideración de la resocialización política en programas de alfabetización fue afirmada la principal meta de la MOVA de crear nuevos ciudadanos para la "construcción de una alternativa democrática y popular, la transformación radical de estructuras políticas y la organización social. MOVA de este modo siguió los objetivos emancipativos más allá proveyendo habilidades de lectura y escritura. El programa también el apoyo político e intelectual de Freire, el educador renombrado quien nos trajo los conceptos de concientización, acción cultural, educación dialogada, y temas generativos. Freire pasó como secretario de educación de la ciudad durante los primeros dos años del programa.

MOVA fue iniciada y patrocinada por el Partido de Trabajadores; PT, una nueva fuerza política que busca traer mejor justicia social a la sociedad brasileña (Torres, 1990; Keck, 1992). La creación de la MOVA y la naturaleza de sus objetivos fueron completamente consonantes con la filosofía de expresar los intereses de los trabajadores y los pobres a nivel político del PT (Keck, 1992). Tarjetas numéricas iniciales de la MOVA fueron hechas a 60, 000 personas por año y de este modo se produjeron 180, 000 nuevos lectores al final de la administración del PT en diciembre de 1992. Freire, el líder oficial de la MOVA, vio a la alfabetización como esencial para la democratización del gobierno municipal. Específicamente, la MOVA educó a aquéllos quienes querían convertirse en nuevos militantes de los movimientos sociales.

El Contexto

Sao Paulo representó el corazón industrial y financiero de Brasil. Con una población de 10 millones (censo de 1992), es uno de los más grandes e impresionantes centros urbanos en el mundo. La ciudad, grande como es, recibe 300, 000 nuevos habitantes por año, muchos de ellos del norte, sacados de su lugar de origen por la expansión de agroindustrias y su insaciable reclamo por tierra. Mientras obtener un trabajo de fábrica es grandemente difícil en Sao Paulo, quienes pueden recibir un sueldo considerablemente más alto que en otros empleos. La promesa distante y de ilusión de un buen trabajo hace a Sao Paulo un particularmente fuerte imán.

Educacionalmente, la ciudad es extremadamente diversa. Tiene una alta población educada y algunas de las mejores universidades del país. Al mismo tiempo, también tiene un estimado de 1.3 a 2 millones de analfabetas, sobre el 15% de los habitantes de la ciudad. La mayoría de los analfabetas son del norte, aunque hayan típicamente vivido en la ciudad por más de veinte años. Hoy en día aproximadamente 300, 000 de los niños de Sao Paulo no van a la escuela. El problema de alfabetización no está limitado por aquéllos que nunca han ido a la escuela. Muchos de éstos han ido a escuelas públicas por pocos años, y como pueden ser pobre lectores, sin una verdadera enseñanza. Por otro lado, personas sin escolaridad han manejado pocos signos de de escritura en cada día de su vida diaria. Las personas especialmente se encuentran atrapados en condiciones de analfabetización son aquéllos que deben trabajar intensamente para sobrevivir económicamente; no sorpresivamente, las mujeres están sobre representadas en este grupo.

Los Significados de la Clase de Alfabetización

Las clases de la MOVA fueron abiertas a mujeres y a hombres; sin embargo, más mujeres se presentaron en las clases. Siendo una minoría, los hombres tendieron a sentarse juntos en la parte de atrás del aula de clases. Los hombres no participaron de manera substancial a diferencia de las mujeres, y su presencia no pareció inhibir a las mujeres estudiantes.

Antes de examinar la influencia de las clases de alfabetización en la resocialización política de las mujeres, es necesario entender los significados de la participación en las clases tienen para ellas. Desde la perspectiva de las mujeres, las clases de alfabetización constituyen decisivos espacios sociales. El aula de clases emerge como un espacio que está socialmente aprobado para las mujeres y que puede ofrecer servicios que no están disponibles en todos lados. Los tres significados del espacio social pueden ser detectados.

Un Sitio para la Distracción Social

La importancia del aula de clases de alfabetización como un sitio para la distracción social para mujeres debe ser vista en el contexto de la cultura brasileña. En una sociedad donde las mujeres hacen frente a la movilidad física restrictiva, no tienen el mismo acceso a muchos lugares para la interacción social más allá que los proveídos por la familia, el mercado, y la Iglesia. A diferencia de los hombres, las mujeres no tienen acceso a los bares del vecindario, donde pueden pasar horas con los amigos mientras toman y conversan. Muchas mujeres, especialmente aquellas con niños pequeños, están relegadas a sus casas, y sus paseos están cuidadosamente monitoreados. La presencia de los programas de alfabetización proporciona a las mujeres con un lugar socialmente sancionado, y tanto en el aula de clases estarán bajo la tutela de un monitor que las impulsará a aprender. El programa de alfabetización también les proporciona una razón aceptable social para poner de lado el trabajo doméstico, por esta razón es generalmente esperado que la alfabetización mejore, las habilidades de las mujeres para hacerlas frente con las responsabilidades familiares.

El Club Social Informal

Para mujeres con limitadas oportunidades para desarrollar y visitar amigos, la clase de alfabetización pronto se convirtió en un lugar donde las relaciones de amistad pueden ser hechas, renovadas, y profundizadas. El lugar social en el cual las personas con bajos ingresos viven es más que simplemente un contexto; actúa como un límite y terreno físico para las acciones y eventos de las personas. Lejos de ser pasivo, como un lugar afecta la vida diaria de las personas en múltiples y poderosos caminos. En el vecindario para muchas de estas mujeres es percibido como peligroso. La movilidad física de las mujeres a través de la comunidad es limitado, por sus responsabilidades domésticas y las frecuentes condiciones tratadas en el vecindario, las mujeres no tienen la oportunidad de desarrollar relaciones de amistad con otros mujeres.

La mayoría del provecho será dirigido directamente a los monitores de alfabetización. Los participantes se transforman fuertemente identificados con el monitor, quienes se refieren a él por su primer nombre en su relación en el contexto brasileño, donde existe una tradicional distancia entre ellos. La mayoría de los monitores son apreciados por su paciencia, cualidades de cuidado, y habilidad para escuchar.

Las mujeres también tienen visiones positivas de sus contemporáneos en el aula de clases: "Conocí personas, e hice buenos amigos", dijo uno. "Me caen bien todos, si me voy, los extrañaré mucho", dijo otro. Las mujeres no sólo conocen mujeres en circunstancias económicas similares pero se dan cuenta que otras han hecho significativos compromisos dentro de sus limitantes de lectura y enseñanza. Una mujer participante dijo: "Voy a conocer gente, gente con responsabilidad, gente madura".

El espacio de alfabetización es un club informal social que no es incompatible con el aprendizaje. En una de las actividades de alfabetización, un grupo de mujeres mostró un mapa de Brasil y después recortó y coloreó el estado de donde venían. Al momento que veían el mapa y hacían las incisiones en el papel dándole forma al estado, nadie pudo ayudar pero se dieron cuenta de la gran alegría que les provocaba verse representadas a través de un papel en el grande póster con la forma de Brasil. Hubo pláticas y risas sobre las formas que habían cortado, cuando escribieron en él el nombre de su estado, colorearon el papel, y después que suspiraron por el mapa. Toda la actividad tomó alrededor de una hora y estuvo acompañada por muchos cuestionamientos de cada uno considerando cartas y sonidos, e historias personales de cómo fue cuando vivieron en ese lugar. La oración más frecuente hecha durante esta actividad de aprendizaje fue "Esto es divertido".

No intencionalmente, el aula de clases de alfabetización ofrece a las mujeres que no saben leer, la oportunidad de conocer otras mujeres con similares obligaciones y, frecuentemente, experiencias similares de pobreza y subordinación. Para muchas mujeres es el primer tiempo en que pueden ver en una escala colectiva que su situación personal está lejos de ser única. En este nuevo sitio las relaciones de amistad se desarrollan rápidamente. Estas relaciones de amistad no son aquellas en las cuales visitarán a cada quien en su casa o que estén en contacto a través del teléfono (como es el caso de las mujeres de clase media), o

por el supermercado, sino que estarán limitadas por los encuentros en la clase. De este modo la expectativa de ver a otros estudiantes se convierte en un fuerte incentivo para asistir a las lecciones de alfabetización.

En todo, las clases de alfabetización llevan consigo varias importantes funciones para los participantes. El aula de clases emerge como un decisivo espacio social donde los miedos y asuntos que acompañan una vida de pobreza son temporalmente olvidadas y donde el intercambio de amistad sobre la vida y problemas personales pueden ser abrigados. Tiene un efecto terapéutico de un grupo de autoayuda. La función de aprendizaje del programa de alfabetización no es olvidada, pero el proceso de aprendizaje se transforma con más expansión para cubrir la vida en sus manifestaciones múltiples y no sólo la habilidad de leer y escribir unas pocas palabras y frases.

El Mensaje Político del Aula de Clases

La MOVA está supuesta para tener un componente político explícito. Hubo indicaciones que como un esfuerzo estaba ocurriendo, y pareció ser de manera comparado al mayor contenido académico de las clases. La mayoría del componente político tomó lugar a través de la elaboración del "texto colectivo". Esta estrategia, basada en la idea de Freire, comienza con una discusión de grupo alrededor de cierto problema o cuestión presionada. Siguiendo esta discusión los miembros del grupo contribuyen sus ideas y comentarios a producir una simple historia que después es puesta en forma escrita. De las entrevistas con los monitores y juzgando desde algunas de las palabras y oraciones usadas en clase, "los textos colectivos" han sido escritos en tales cuestiones como la situación de estrés en niños, inflación, y transportación.

Capítulo Quinto

El Papel de las Mujeres en la Democratización de las Escuelas y las Familias en Argentina

Beatriz Schmukler

Este capítulo reporta los datos desde la investigación hecha en Argentina de 1985 a 1992 en un intento para entender si el nuevo gobierno que vino al poder en 1983 creaba las condiciones para los espacios micro democráticos en la vida diaria, y que influencia tuvieron las mujeres en la creación de esos espacios. Específicamente, estuve interesada en entender el "potencial democrático de la madre". Las mujeres jugaron un exitoso papel de oposición contra el régimen militar durante los años 70's como es simbolizado por las madres de la plaza de mayo, quienes marcharon en protesta por sus desaparecidos hijos. Por los años 80's las mujeres estaban dirigiendo programas en comunidades pobres que se oponían a las nuevas medidas de austeridad que acompañaron la reestructuración económica de Argentina. Durante los periodos autoritarios y democráticos, las mujeres estaban confrontando al estado y creando organizaciones de la comunidad fuera del sistema político formal. Estas se convirtieron en nuevos tipos de organizaciones, que usaron los métodos participativos de marcada decisión en respuesta al disgusto de las mujeres con las políticas formales.

Este estudio se enfocó en las madres, por que ellas fueron las intermediarias entre la familia y las instituciones públicas, tales como las escuelas. Esto significa que su cólera y su afirmación de sus derechos tuvieron repercusiones inmediatas dentro de las instituciones privadas y publicas. Las acciones de las madres en este periodo transitorio en el cual la democracia tuvo que ser definida y redefinida, fueron parte de un proceso de democratización institucional que puso paralela la amplia apertura democrática en la sociedad Argentina.

Los Orígenes de los Movimientos de las Mujeres en Argentina

Los primeros movimientos autónomos de las mujeres, con metas y estrategias definidas por ellas mismas, comenzaron a emerger durante el régimen autoritario de 1976 a 1982. Durante este periodo las mujeres fueron, para el primer tiempo las más importantes protagonistas en una lucha anti autoritaria contra la represión del régimen militar. Como las

madres de las víctimas (quienes fueron principalmente pobres y clase trabajadora) de esta represión encontraron en ellas mismas la dirección hacia la lucha contra la dictadura.

A través de estos movimientos sociales guiados por las madres, las mujeres han mostrado que su entendimiento de los problemas políticos empieza de su propia experiencia personal y emocional. Rene S. de Epelbaum, una de las madres de la plaza de mayo, afirma en una entrevista:

Porque, tu conoces que al principio, solo queríamos a nuestros hijos. Pero, como el tiempo pasaba, venimos a entender diferente sobre que estaba pasando en el mundo. Hoy estoy escuchando la radio y hay alguien quien canta muy bien y que esta cantando sobre los niños, sobre los bebes hambrientos. Esto es también una violación de los derechos humanos (Navarro, 1989).

De este modo lo que comienza como un problema domestico de las madres buscando a sus hijos desaparecidos da lugar a un movimiento social con implicaciones de otros niveles.

La renegociación de las funciones de género dentro de la familia y en la comunidad.

De acuerdo a Roberson y Burkart (1979) las identidades individuales están construidas contextualmente en lugares de grupo o institucionales. En cada grupo en el cual el individuo pertenece, hay códigos sociales que se adquieren dentro de la negociación del grupo y sirve para identificar a los miembros del grupo. Estos identificando códigos están compuestos de varias dimensiones de sexo, edad, ocupación, estatus, grado de solidaridad con las metas de grupo, u otra afiliación estos códigos también están determinados por las conexiones externas que los individuos tienen con otros grupos y la función que los individuos juegan como un apoyo económico o emocional, que ayuda a mantener los límites del grupo. La negociación de identificar códigos en cada grupo toma lugar con un sistema autoritario en el cual algunos individuos juegan el papel de figuras de autoridad.

Un resultado de esta nueva articulación de identidades contextuales de las mujeres fue la identificación de códigos que estuvieron cambiando en las familias cuando las mujeres fueron mas activamente reconocidas como figuras de autoridad (Di Marco y Schmukler, 1991). Esto inició una serie de cambios como las mujeres que defendieron sus propias metas y deseos. Las negociaciones entre las mujeres y el resto de la familia hicieron sus metas personales más legítimas, más claramente reconocidas y cercanas a ellas. Esto, resulto en una expansión de las esferas de actividad legítimas de las mujeres y un crecimiento en su propia estimación y voz de las mujeres.

En las familias de mujeres participantes, madres quienes estuvieron a través de los cambios de identidad femeninos estuvieron también iniciando negociaciones de género y autoridad en sus casas. Primero, los patrones de las mujeres participantes se resistieron y más tarde se encontraron involucrados fuera de casa. Los esposos impulsaron a sus esposas a empezar en casa para sacar las responsabilidades de la familia y disfrutar más tiempo con sus esposos e hijos. El cambio en sus cónyuges obligó a los hombres a confrontar no sólo su propia soledad y aislamiento sino también la importancia de sus esposas como compañeras. Al comienzo de las negociaciones las mujeres esperaron la aprobación de sus compañeros, e intentaron mantener la división sexual del trabajo mientras trabajaban en asociaciones de la comunidad. La participación, después se convirtió en una nueva carga, y el doble trabajo diario para las mujeres se convirtió triple. Después de algún período de crisis doméstica, desorden, y nuevos acuerdos eventuales sobre las reglas, los esposos en estas familias aceptaron la participación pública de sus esposas. Como una consecuencia, se integraron más completamente dentro de las tareas domésticas y cuidado de los niños. Sin embargo, algunos de ellos expresaron cambios ideológicos, admitiendo los beneficios de la participación pública de las mujeres y reconociendo que sus relaciones con sus esposas serían más estimulantes cuando las mujeres comenzaran a participar en las acciones de la comunidad. Estas prácticas y valores de cambio de los hombres, en respuesta a los cambios y negociaciones de las mujeres, jugó un importante papel en el logro de posiciones de autoridad dentro de la familia.

Maternidad Social

Ahora, por primera vez en la historia de Argentina, las mujeres de clase pobre y trabajadora estuvieron discutiendo metas personales y concientemente defendiendo su derecho a iniciar actividades en la comunidad. De este modo, estuvieron intercambiando un altruismo maternal privado resultando en una forma de "maternidad social". La maternidad social tiene muchas implicaciones para la redefinición de la vida diaria en vecindarios pobres en términos de incrementar el prestigio tanto de las organizadoras como de las luchadoras por los derechos humanos cuando las organizaciones políticas tradicionales estaba calladas (Schmukler, 1992).

Esto nuevamente ató a la conciencia y habilidad públicas para producir resultados en la comunidad y en el nivel político y contribuyó a una mayor posición de prestigio de las mujeres en la sociedad. La maternidad social dio a las mujeres el coraje de comenzar negociaciones dentro de la familia para cambiar la división del trabajo y cambiar los patrones represivos de relaciones interpersonales.

Las Familias en el Proceso de Democratización y sus Relaciones con la Escuela de sus Hijos

En un previo estudio de las escuelas secundarias, descubrimos la intención de algunas madres de convertirse más activamente involucradas en los problemas escolares (Schmukler, 1992). Supusimos que los intereses de las madres en los problemas de la escuela primaria deben ser más fuertes comparados a las madres con hijos en escuelas secundarias. Presumimos que las madres que sufrieron cambios de identidad de género y que fueron influencia en la democratización de sus familias deben ser más activas en protestar, organizar, o proponer soluciones concretas para la pedagogía u otros problemas escolares, en contraste a la participación previa en la cual se encuentran vistas como una extensión para sus hijos.

En nuestro estudio de la participación de las madres en escuelas secundarias, encontramos que la autonomía de las mujeres incrementó las oposiciones de las madres al maltrato de los profesores a los adolescentes, y en algunos casos desarrollaron módulos rudimentarios de organización para prever el fracaso escolar. Sin embargo, el estudio también mostró pequeño interés entre los administradores escolares y los profesores en colaborar con los padres, particularmente con las madres. Supusimos que en las escuelas primarias los profesores deben tener un mayor interés en integrar a las madres en los asuntos escolares desde que los niños son pequeños y sus madres tienden a estar más involucradas.

Aunque las madres participantes están siendo autorizadas en casa y la comunidad, frecuentemente encuentran resistencia entre los profesores a una mayor relación igualitaria entre la escuela y el hogar. Los profesores y administradores tienden a sentir que son los únicos en el control, de las escuelas.

De este modo los padres consideraron la escuela como sagrada, pero al mismo tiempo no confían en el sistema para preparar a sus hijos para futuras habilidades ocupacionales. Por lo tanto, los administradores escolares no aceptan la real participación de los padres. "Los administradores escolares, quienes establecen límites de normalidad en la familia y reservan el derecho de juicio para juzgarla en tal base, abarcan parámetros que contribuyen a la fragmentación de grupos de padres" (Schmukler, 1992). Los profesionales escolares y los padres se encuentran imposibilitados para comunicarse con el otro, y se desarrollan propuestas para el estado.

La Profesora: ¿Un Obstáculo para Alcanzar la Igualdad de Género en las Escuelas?

Todo esto puede parecer sorprendente, desde que más profesores argentinos son mujeres uno debe esperar que pudieran ser influenciadas por identidades sociales de cambio de las mujeres. Es menos sorprendente cuando examinamos la estructura de género del sistema de la primaria durante el período en el cual el estudio fue hecho. Morgade (1990) revela que los hombres son sólo el 10 por ciento de los profesores de las primarias en la Municipalidad de Buenos Aires. Sin embargo, los hombres son sobre representados entre los

supervisores (57 por ciento), directores (31 por ciento), y profesores que no están en las aulas de clase (26 por ciento). La sobre representación de hombres en trabajos mejores pagados es consecuencia de una política de labor explícita destinada a "desfemenizar" los trabajos de los profesores en las primarias. De acuerdo a la política de promoción de la Municipalidad de Buenos Aires, un profesor es escogido por cada tres profesoras, menos consideración de representación, cuando cubren las posiciones de los profesores en un permiso de ausentarse. Desde 1986, remarca Morgade (1990), que los profesores han sido favorecidos con más rápido ascenso en sus carreras profesionales. Para ser promovidas, las profesoras son requeridas para tomar cientos de superfluos cursos para ganar suficientes puntos para una categoría avanzada de trabajo, añadiendo una carga adicional a su trabajo.

Además, los proyectos de investigación en Argentina de Border (1992), De Rendo y Perelman de Solarz (1998), y Achilli (1988) han demostrado la dificultad que las profesoras tienen en cambiar sus valores y prácticas considerando el género. Bonder menciona los miedos de los profesores que la incrementada participación política de las mujeres es la causa de aislamiento y rechazo por los hombres. Achilli (1988), quien ha analizado las experiencias de las profesoras, encontró que como las profesoras transmiten socialmente conocimiento construido en el sistema educacional, ellos no pueden incluir sus propios sentimientos y pensamientos. Esta distancia, junto con la tendencia de las profesoras para adoptar el discurso formal escolar, da lugar a involucrarse personalmente en la construcción del conocimiento junto con los niños en el aula de clases. Palermo (1993), en un estudio cualitativo de profesoras, discutió que ellas reproducen valores de género tradicionales. Las niñas son vistas menos inteligentes, pero si están capacitadas para compensar esta habilidad con trabajo duro. Los niños son vistos como que tienen un más alto interés en aprender, por ser más racionales y naturalmente dispuestos para asuntos públicos. Solo un pequeño grupo de profesoras, son ventanas de cabezas femeninas de la familia y a quienes diferentes experiencias les permiten reevaluar el concepto de vida familiar "normal", tienen una visión más progresiva de género (Palermo, 1993).

En su investigación con profesores, Palermo (1993) describió algunas transformaciones en el concepto de género. Un pequeño grupo de profesores en su muestra a través del género fue una construcción cultural y prácticas desarrolladas que tendieron a cambiar las expectativas tradicionales para niños y niñas. Cuando los niños son espontáneos, de acuerdo a sus profesores, frecuentemente escogen actividades no tradicionales y de género identificado. Es importante notar que estos profesores son localizados en escuelas donde los directores tienen la comisión de innovar las prácticas de género, particularmente aquellas diseñadas para superar la segregación entre niños y niñas. Esto coincide con los fondos de Achilli (1988) que los profesores son esencialmente transmisores, y creadores de conocimiento, y no autónomamente inician nuevas prácticas dentro del aula de clases. Palermo también cita las recomendaciones de Coelho y Gallart buscando la necesidad de involucrar a los administradores si queremos obtener los últimos cambios en las escuelas.

La investigación desarrollada en Argentina al final de los 80's y principios de los 90's muestran que las interacciones entre la escuela primaria y la familia no han generalmente estado en efectivo contexto en el cual positivamente transformar los estereotipos de género. La experiencia de las madres vino a estar más efectivamente involucrada en los asuntos de la comunidad e influenciar en la democratización de las familias no ha ayudado que sus voces sean escuchadas en las escuelas de los hijos. En su interacción con las escuelas, encontraron obstáculos para la participación y barreras para ganar influencia con los maestros de sus hijos. Además, las profesoras no han encontrado a la escuela para ser un lugar favorable y cuestionar la identidad del género, y ellas mismas tienden a transmitir conceptos tradicionales de género.

Sin embargo, los profesores en algunas escuelas públicas atentan a cumplir con las políticas de la Municipalidad de Buenos Aires, basadas en las nuevas políticas para promover equidad de género en las escuelas. Muchas de estas escuelas también usan libros que muestran más imágenes democráticas de la familia. Estos cambios, sin embargo, todavía han tenido limitado impacto en las prácticas diarias de género en el aula de clases y en las perspectivas y prácticas de los administradores escolares. Las nuevas políticas de la Municipalidad todavía no se han convertido en parte de la rutina diaria. No han tenido los

profesores un espacio para analizar sus propias transformaciones de género y traducirlos dentro de una nueva práctica pedagógica y poder desafiar prácticas recientes.

La democratización de las familias es un nuevo fenómeno que todavía es rico en sus etapas. Las madres participantes quienes tienen experiencia con los cambios de identidad no han sido todavía permitidas para establecer más relaciones igualitarias con los profesores y los administradores escolares. Las políticas destinadas para reforzar la democratización de las relaciones escuela-familia deben proveer mecanismos para la colaboración entre madres, profesores, y administradores dirigida a promover una examinación deliberada de los estereotipos de género en las prácticas de los profesores, en las perspectivas de los administradores, y en las interacciones familia-escuela.

Implicaciones para la Autorización de las Mujeres y la Transformación de las Instituciones Sociales

Mientras las condiciones políticas en Argentina fueron creadas permitieron a los ciudadanos luchar por "nuevos" acuerdos colectivos, estos nuevos ciudadanos tuvieron que ser contruidos a través del desarrollo de nuevas identidades sociales (O'Donnell y Schmitter, 1986). La espera fue que estas nuevas identidades contruidas pudieran crear nuevos valores y prácticas interpersonales dirigidas a la gran integración de grupos marginados dentro de las instituciones.

En el caso de las mujeres, sin embargo, sus identidades de género transitorias no confirieron en ella automáticamente un papel más central en las instituciones privadas o públicas. Los asuntos feministas como, dirigidos por organizaciones femeninas del vecindario, y renegociadas funciones familiares, no han ayudado a convertirse las mujeres más poderosas en la estructura poderosa de la comunidad, una estructura que es orientada por los hombres, y principalmente dedicada a cuestiones políticas macro nacionales y económicas. Como hemos visto, las instituciones sociales como las escuelas permanecer resistentes a dar a las mujeres una gran voz.

Además, las mujeres en los vecindarios tienden a etiquetar su actividad como social más que política, que parece ser un camino de diferenciación de sus actividades del comportamiento político masculino. Estas actividades sociales son definidas por: (1) el alto nivel de solidaridad y cooperación interpersonal prevaleciendo en organizaciones de mujeres, una reflexión de una respuesta a la subordinación en las esferas públicas y privadas; (2) las estrategias de sobre vivencia colectivas desarrolladas en respuesta a la profundización de la continua crisis económica; (3) las negociaciones de las mujeres dentro de las familia que promueven más patrones de igualdad de las relaciones sexuales y actúan sobre la estructura de la autoridad familiar al igual que las representaciones de masculinidad y femineidad en la familia; (4) las luchas de las mujeres contra los regímenes autoritarios durante los 70's y parte de los 80's que articularon módulos de resistencia desarrollados de su función maternal.

La necesidad de construir políticas constructivas se baso en encontrar soluciones para la pobreza incrementada, necesito una nueva política social, y luchar para los derechos individuales y colectivos en las instituciones guió a una dirección diferente para la acción política de las mujeres en Argentina. Aunque la integración política formal es últimamente necesaria para las mujeres convertirse las competitivas en el sistema político, y las organizaciones autónomas han permitido a las mujeres construir nuevas identidades en la base de diversas experiencias de clase social y en el fondo común de la historia de género. Esta común experiencia los ha guiado a buscar mejor influencia en estas instituciones privadas y públicas, como familias y escuelas, que reproducen la discriminación (Valenzuela, 1992).

He definido la democratización en Argentina como una expansión de la igualdad social y una liberación de las instituciones sociales. Tal liberación implica la lucha de miembros marginados de la sociedad para negociar reglas que incrementarán su igualdad, poder, y dirección. En particular esto toma el impacto de las nuevas identidades de género de las mujeres que pueden tener en los sistemas autoritarios de las instituciones, particularmente en instituciones reproductivas (la familia y la escuela) donde las mujeres han tenido influencia histórica pero que no han alcanzado posiciones de mando. La investigación continuada en los

grupos luchando la apertura de espacios democráticos dentro de las escuelas y otras instituciones sociales, proveerá direcciones para las mujeres que buscan convertirse en nuevos legítimos actores sociales y políticos.

Capítulo Sexto

La Anomia y la Educación

Las Políticas de Innovación en una Preparatoria Mexicana

Juan Fidel Zorrilla

Este capítulo da atención a la significación de la investigación cualitativa en cubrir tipos específicos de nexos entre los individuos y las instituciones en una escuela pública mexicana creada en la estela de un proceso de crecimiento masivo a comienzos de los años 70's. primero, el ambiente instituciones de la más alta educación es analizado en su evolución desde la educación más alta tradicional a más recientes acercamientos innovativos, seguidos por una examinación de la interacción entre las condiciones personales e institucionales a través de series de casos de individuos figuradas en profundidad en las entrevistas a los estudiantes. Estos casos son tomados por parte del campo de trabajo que en autor prometió durante el año escolar 1985/1986. Son analizados usando el concepto sociológico clásico de Durkheim de anomia en el suicidio (1971), el cual ha sido adaptado para el propósito de esta función. Las siguientes secciones cubren la evolución desde los patrones tradicionales hasta los más recientes de la educación más alta en México; la tensión entre las metas y los valores académicos; el contexto sociopolítico del estudio (las políticas y vida académica del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM); una discusión de las estrategias de los estudiantes usando el concepto de anomia de la teoría de Durkheim; y finalmente un amplio análisis de dos casos individuales.

La Evolución del Presente Sistema de la Educación Superior en México

Las preparatorias públicas mexicanas, conocidas como bachilleratos, fueron creadas durante la segunda mitad del siglo diecinueve y fueron modelos de los "baccalaureat" franceses. Son parte del sistema de la más alta educación en México, y datan de atrás de 1910, cuando lo que es conocido como la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) fue fundada. Como un resultado las ordenanzas municipales que gobiernan sobre todas las condiciones académicas del bachillerato, que graduaron niveles son similares. Esta situación prevaleció en casi todas las instituciones públicas y privadas de la educación más alta.

La talla relativa de la matriculación en el bachillerato dentro de las instituciones de la más alta educación puede ser bastante considerable. De este modo 47% del total de matrícula de la UNAM en 1992 correspondió al bachillerato. Hay casos extremos, como en el caso de la universidad de Guadalajara o la universidad autónoma de Guerrero donde hay un más alto porcentaje de estudiantes en bachillerato que en los programas más altos de educación.

Hasta 1968 la mas alta educación mexicana tuvo verdaderas y claras funciones sociales: (1) entrenar las elites del país profesional, material, político, científico y culturalmente; y (2) promover ascender la movilidad social. Públicamente las instituciones fundadas de la mas alta educación cubren bien sobre el 80% de la actual matrícula.

La mas alta educación fue organizada en términos de diferentes carreras –esto es programas de estudio para cada una de las profesiones mas un poco de ciencia natural, ciencia social y programas de humanidades. Cada carrera estaba rígidamente separada de todas las demás, en términos del programa de estudio y opciones de trayectoria para los estudiantes. Al final de un programa de grado de estudiante una licenciatura es obtenida. Esta grado "da licencia" a los estudiantes para trabajar profesionalmente en ciertas áreas que, por ley requiere tal grado (de aquí el nombre de licenciatura). En este punto cada profesional con licencia puede después convertirse en un maestro de asignatura en la universidad. En el presente casi todos los cursos de grado de estudiante son enseñados por licenciados en cada profesión quienes iluminan la enseñanza de uno o dos cursos de cuatro horas a la semana. Los pocos puestos de tiempo completo existentes son asignados a profesores distinguidos. Una clara y rívida separación de la enseñanza y la investigación es evidente. La investigación toma lugar en centros e instituciones dotadas con puestos de investigación de tiempo

completo. Los programas graduados representan menos del 2 por ciento del total de la matrícula de hoy en día.

Las Nuevas Tendencias en la Educación Superior Mexicana

En 1968 un estudiante protestó a la UNAM contra la brutalidad de la policía que surgió dentro de un movimiento demandando reformas políticas. El movimiento fue suprimido sangrientamente por el gobierno federal quien erosionó la legitimidad del gobierno. En un esfuerzo por regresar la legitimidad, el administrador del Presidente Echeverría (1970-1976) cambió los enormes recursos financieros en una más rápida y mayor expansión de la matriculación en la más alta educación y en la creación de nuevas instituciones educativas existiendo nuevos procedimientos contratados para la nueva facultad fueron aplastados y la facultad estuvo alquilada sin mucha atención a la habilidad o la reputación académica investigando mecanismos para la admisión de estudiantes estaban similarmente laxadas. Las instituciones públicas de la más alta educación se convirtieron más a la estabilidad política interna que a los logros académicos de los estudiantes o la facultad. Al mismo tiempo el gobierno federal plantó mayor valores en el impacto de su masivo crecimiento de la más alta educación que en su propia legitimación que en la eficiencia académica o el rendimiento científico.

La vida académica cambió drásticamente. Con un crecimiento de la población de estudiantes y más grandes subsidios del gobierno federal, el número de puestos tendientes al tiempo completo incrementaron considerablemente en las instituciones públicas. Sin embargo, no había tradición de supervisión para el estudio individualizado con pocas excepciones institucionales la noción de proveer tutores o concejales simplemente no tomó lugar. La efectiva carga de trabajo de estos nuevos puestos de tiempo completo fue modelada en las actividades del viejo tiempo de trabajo del profesor. Sin embargo, la mayoría de la enseñanza continuó siendo impartida por profesores con solo algunas horas de trabajo, quienes dependieron más de trabajos de enseñanza de medio tiempo en diferentes instituciones. El número de profesores contratados para servir rápidamente la expansión de la población estudiantil universitaria incrementó cinco pliegues en diez años.

Las universidades implementaron varias estrategias para aumentar su facultad de tiempo completo por el incremento de la proporción de los investigadores y profesores con sus grados de maestrías y doctorados. Una nueva elite de académicos altamente cualificados con posiciones sólidas en las universidades públicas y centros de investigación. Esta elite científica impulsó de gran manera una nueva política académica de ingreso basada en la evaluación. En 1984 el sistema nacional de académicos se postuló para efectivamente desafiar el sistema homogéneo de ingresos para la facultad y en el sustento político de uniones en instituciones.

Tales diversas tendencias dieron aumento a una gran heterogeneidad en la calidad de enseñanza, la investigación y la educación. La eficiencia interna y externa varió de un programa a otro, con algunos programas e instituciones logrando alta calidad académica mientras otros permanecieron con los métodos académicos atrasados. La calidad en la presentación académica se hizo menos consistente, y el prestigio de la educación pública fue afectado negativamente. De este modo el cambio en el plan de estudios y un incremento en el número de programas universitarios de estudio, mas programas permanecieron regidos. Anexado al problema, algunas matrículas de las instituciones públicas buscaron proporciones más enormes, haciendo el dominio más complejo.

El Creciente Conflicto entre las Metas Políticas y los Valores Académicos

Como una respuesta para conocer las demandas del sobre crecimiento en las matrículas de estudiantes, nuevas escuelas fueron abiertas en México durante los años 70's y 80's, que en la mayoría tendieron a reproducir las instituciones existentes. Sin embargo, pocos tipos "modernos, e innovados" de instituciones aparecieron al mismo tiempo que "viejas, y tradicionales" instituciones continuaron existiendo. La creación además de este tipo de instituciones fue justificada por una necesidad expresada para la innovación en la educación superior y un sentimiento ingenuo de que estas instituciones eran sinónimo con el progreso (Zorrilla, 1989; Bartolucci y Rodríguez 1983).

Algunas de estas instituciones, incluyendo la institución donde hice mi taller, el colegio de ciencias y humanidades de la UNAM, se proclamaron para hacer innovaciones radicales. La decisión de crear nuevas instituciones y guías para el cambio fueron hechas por el sistema autoritario mexicano basado sobre la noción que la expansión educacional era necesaria (Brunner, 1990; Zorrilla, 1989; Kent, 1990).

La creación de tales instituciones y los cambios que resultaron no fueron cuestionados porque fueron justificados por la insuficiencia presumida de las instituciones existentes. La investigación indico que estas justificaciones no fueron basadas en ningún genero de diagnostico del sistema. De hecho la existente literatura en la educación superior en las revistas educacionales de los 70's indica que los temas principales bajo discusión fueron la demanda por la educación superior, como política y sus implicaciones de planes. La literatura no proveyó ningún modelo de cómo el sistema podía trabajar mejor. Lo que estaba aparente durante los 70's fue la presunción explicita que las instituciones educacionales superiores publicas fueron creadas principalmente para parecer diferente a las existentes con la presunción explicita de que tal diferencia fue una garantía de progreso (Zorrilla, 1989). Además no fue nunca claro si el problema era cambiar los procesos educacionales obteniendo las mismas metas o estableciendo metas diferentes (Zorrilla, 1989). La alta naturaleza centralizada y autoritaria de la vida política mexicana resulto en un proceso de rápida, arbitraria y no reflexiva decisión hecha. Algunas de estas decisiones tuvieron ingresos positivos, pero otras no.

Para entender el impacto en la relación entre el régimen político y el sistema educacional publico, varios hechos son esenciales. Primero, el gobierno federal fundamento la enorme expansión de diferenciación del sistema de educación público en los 70's. Los presidentes mexicanos tienen tal tortazo político y tienen jurado y factor de poderes de decisión, haciéndolos libres de complejas negociaciones con el congreso que son parte del sistema político de los estados unidos. Segundo, el 90% del presupuesto de la UNAM tiene el soporte de subsidios del gobierno federal. Ninguna parte de la expansión educacional que tomo lugar, incluyendo lo de la UNAM, pudo haber sido prometida sin la participación directa del presidente mexicano.

En algunos casos la velocidad con la cual las decisiones presidenciales tomaron lugar fue extraordinaria, como en la creación del CCH en 1971. Un total de cien días se dieron entre el momento en que el presidente de México llamo al presidente de la UNAM para anunciar la decisión de fundar la nueva institución y la apertura de tres diferentes construcciones para recibir mas de quince mil estudiantes (Zorrilla 1986; Bartolucci y Rodríguez, 1983). Estos días incluyeron la conceptualización de la nueva institución y su plan de estudios. Cuando los administradores de la universidad fueron convocados por el presidente mexicano, no tenían idea de que esperar. Entre principios de Enero y a mediados de abril, los siguientes eventos tomaron lugar: (1) el presidente mexicano decidió fundar un proyecto para un nuevo tipo de preparatoria; (2) los administradores de la UNAM localizaron los lugares donde los tres diferentes campos iban a hacer construidos y adquirieron la propiedad; (3) los arquitectos diseñaron los edificios; (4) los administradores obtuvieron los fondos y las aulas de clases y laboratorios fueron construidos; (5) el plan de estudios de todas las materias fue conceptualizado; (6) los profesores fueron contratados; (7) la administración de los diferentes campos fue organizada; (8) las nuevas escuelas fueron abiertas.

El énfasis fue enfocado en la construcción y organización de los campus más que en el propio proceso educacional. No vieron intentos hechos a observar, analizar, describir, y comparar el desarrollo actual del nuevo sistema con ingresos de presentación deseada tanto el público en general y los especialistas en la educación fueron sobre cogidos por la increíble velocidad con la cual esta nueva institución prometida era asentada. Perdida en el medio de tal conmoción fue la importancia de dar a conocer los planes y el desarrollo de un plan de estudio bien organizado.

Políticamente el crecimiento de la matricula de estudiante en la educación superior se convirtió en una mayor fuente de autenticidad política para la administración federal. Los beneficios políticos fueron vistos como mas pesados que los problemas educacionales que resultaron de la apresurada improvisación. Las instituciones de educación superior estuvieron

demasiado contenidas a ver sus presupuestos y esto ilumino los problemas educacionales que fueron vistos como el costo necesario de una expansión.

Su efecto fue muy fuerte y su atracción. Mucho de la literatura escrita hasta mediados de los 80's que trato con este periodo ha enfatizado la lógica socioeconómica involucrada en las acciones de gobierno. Ninguna literatura menciona los efectos de las condiciones de la educación masiva ni hubo observación, análisis o interpretación de los ingresos educacionales. La acción del gobierno fue generalmente vista como recomendable para muchos autores.

Debe ser notado que aunque no todas las instituciones de educación creadas durante esta década siguieron el mismo patrón de improvisación apresurada, el hecho recae que las universidades y las instituciones tecnológicas en todo México están apoyadas con publicidad inmensa y no documentadas de los procesos actuales educacionales. Tal efectividad política, sin embargo, no excluyó una serie de no intencionadas consecuencias para el dominio de instituciones de educación superior en su calidad académica.

Las Políticas y la Vida Académica en el CCH

La apertura del colegio de ciencias y humanidades fue recibida con entusiasmo por los especialistas, sectores políticos porque pareció proveer una buena oportunidad de comenzar una nueva institución en la dirección de la amplia necesidad para el cambio en la sociedad mexicana.

La siguiente dirección académica del CCH se hizo en forma por la situación política de la universidad. De 1968 a 1982, la UNAM fue materia de severas presiones políticas internas de estudiantes radicales y grupos de profesores quienes habían participado en la legitimación del movimiento de protesta de 1968 por el cual muchos habían estado en prisión (Zermeño, 1978). Esta presión fue lo más difícil para responder desde que no había salidas para ella en el sistema político mexicano, dando la total resistencia del sistema a la democratización. La UNAM fue orillada históricamente dentro del manejo de sus propios confines un problema de la rigidez del sistema político nacional. Tal presión dio lugar a frecuentes paros, huelgas de estudiantes, e incremento la violencia en los campos. Desde la perspectiva de la UNAM, la decisión del gobierno de apoyar la expansión de la educación superior, incluyendo el bachillerato, dio una oportunidad ideal para cambiar tal presión. Para las autoridades de la UNAM, la creación del CCH se convirtió en un crucial acierto en formular una respuesta política para radicalizar la presión interna.

Dentro del contexto político de la universidad, el éxito de la respuesta de la UNAM a la presión política dependió en buscar estabilidad política interna en toda la institución, que signifique buscar compromisos implícitos con todos los grupos políticos activos internos. Por causa de que esta presión no fue equitativa ejercida en todas las escuelas, facultades, centros, e instituciones de la universidad, cada compromiso entre los valores académicos y metas políticas fue negociado de manera diferente. Todavía no todos los valores y prácticas académicas estaban igualmente empotrados en todas las instituciones. Por causa de que el CCH fue formalmente desarrollado contra el grano de la tradición académica, los valores académicos tradicionales del CCH sufrieron considerablemente. Los administradores de la UNAM rápidamente hicieron del mantenimiento de la estabilidad interna una prioridad, demandando pequeña regulación de la presentación educacional de los profesores y estudiantes. De este modo el CCH se convirtió en un área para la actividad de metas política por el profesor y los grupos de estudiantes y los administradores de la UNAM. Esta convergencia de intereses creo estabilidad política, pero algunas veces a expensas de las metas educacionales.

La educación en el CCH fue dirigida a abastecer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para enfatizar la lectura y la escritura como puestas al aprendizaje tradicional. Por decretar que los estudiantes deben ser "activos, críticos, e interdisciplinarios", la investigación para nuevos métodos en muchos casos se convirtió en el final dado por los significados de instrucción. Al mismo tiempo la estructura académica liberal tradicional continuó y continua en este día para garantizar la libertad de cátedra, que garantiza la actividad que no estorba de las

actividades académicas. En tal clima, cada profesor se convierte literalmente responsable solo para el mismo.

Dentro de este contexto nuevas metodologías y técnicas fueron parcialmente aplicadas o aplicaron con pequeña pericia. Sin embargo, existieron algunos profesores que desempeñaron un enorme entusiasmo en su compromiso educacional y motivo a los estudiantes a comprometerse más en las tareas creativas. Al mismo tiempo, otros investigadores raramente mostraron enseñar sus clases. Estas conductas ocurrieron con la aprobación tácita de la administración de la escuela que se convirtió sobre llevada por la presión constante de los grupos políticos.

Todos los estudiantes que entran al sistema de la UNAM de bachillerato en el cual el CCH es parte, solo la mitad se gradúa; la otra mitad abandona la escuela, reprueba o simplemente deja los cursos sin terminar (Rodríguez, 1986). Cuando entran al nivel secundario esta unidad representa el 40 por ciento de su generación, mientras que el otro 60 por ciento no asiste a la escuela media. De este modo, desde que el CCH figura, su cuerpo de estudiantes de un 40 por ciento de los estudiantes mexicanos, este nivel de fracaso requiere explicación. Este estudio es un comienzo y una invitación para continuar este proyecto explicativo.

Sección III

Acción en la Investigación Cualitativa para el desarrollo de los profesores y las prácticas en el aula de clases mejoradas

Los capítulos en la sección III intentan tener un impacto directo en la enseñanza escolar a través de la relación en el desarrollo de los profesores y un cambio curricular. Mientras la mayoría de las investigaciones cualitativas en Norte América van encaminadas a anexar a nuestro conocimiento en enseñanza escolar desde una perspectiva sociocultural, algunas investigaciones cualitativas tienden a tener un mayor e inmediato impacto en la práctica educacional. Un tipo de investigación cualitativa que ha sido lograda e incrementada legítimamente en Norte América, es la hecha por Anderson, Herr, and Nihlen, en 1994. Otro tipo de investigación es hecha por equipos interdisciplinarios y colaborativos, de los cuales el primero fue conformado por Luis Moll de la Universidad de Arizona, quien ha estudiado los "fondos del conocimiento de las comunidades locales y trabajado con profesores y escuelas con la finalidad de encontrar los caminos para construir en estos fondos a través de estrategias tanto curriculares como estructurales (Moll, 1992). Estas estrategias en la acción de la investigación colaborativa han mejorado en Latino y Norte América independientes unas de otras.

En el capítulo siete, Elvira Souza Lima proporciona un punto de vista sobre la emergencia de la investigación cualitativa en Brasil, durante el golpe militar de 1964, y la subsecuente reemergencia de investigaciones cualitativas de investigadores en exilio y de aquellos que permanecieron dentro del país. Ella describe su intento a enseñar un curso en el estado brasileño de Matto Grosso mientras simultáneamente se ocupa de la acción en la investigación. Este tipo de estudio describe la transformación que toma lugar tanto para el profesor en el curso como para los estudiantes. La base para la transformación es su habilidad para adaptar la instrucción en el contexto local más que esperando la adaptación de los estudiantes.

Una de las consecuencias de esta adaptación fue la erupción del canto espontáneo hecho por los estudiantes durante el tiempo de clases, donde los líricos encarnaron un sentido a tener derechos, su crítica a las injusticias sociales, y su acercamiento a la naturaleza. Otra consecuencia fue el uso del silencio como un significado construido y el uso del tiempo y el espacio, los cuales fueron frecuentemente extendidos por el interés de los estudiantes en aprender. Finalmente, Souza Lima explica que, por el reflejo en el uso del lenguaje para la enseñanza y el aprendizaje, tanto el profesor como los estudiantes en este curso reconstruyeron la naturaleza de sus interacciones.

Profesores como Anita Barabtarlo y Zedansky y Margarita Theesz Poschner trabajan en colaboración con profesores quienes están investigando su propio desarrollo profesional. Barabtarlo y Theesz, los autores del capítulo ocho, han tomado una participación inspirada por

el trabajo de Paulo Freire (1971) y el acercado proceso de grupo elaborado por Pichón Riviere (1983) y aplicados estos acercamientos en el desarrollo de los profesores. Ellos insisten en romper la usual dicotomía entre la investigación y la práctica, y han creado a través de los años de trabajo con profesores un modelo en la acción de la investigación en donde exista la participación, el cual desafía a los profesores a reflejarlo en un tono crítico dentro sus prácticas en el aula de clases. Su capítulo ejemplifica una investigación cualitativa en la práctica social en la cual, los límites entre la investigación y la práctica son borrados.

En el capítulo nueve, Margarita Brenes, Natalia Campos, Nidia García, Marta Rojas, y Emilia Campos describen un proyecto investigación cualitativa y colaborativa en Costa Rica el cual, al igual que la Universidad de Arizona estudia y genera un nuevo conocimiento sobre las aulas de clases, escuelas, comunidades, y al mismo tiempo, a través de la colaboración de profesores, atenta a modificar las prácticas educacionales que son basadas en defectuosas suposiciones sobre la naturaleza de las comunidades pobres. Este estudio inicial comienza con un estudio etnográfico descriptivo de tres años con bajos ingresos de escuelas y profesores urbanos, y envuelto dentro de un largo estudio longitudinal que expandió el conocimiento en su investigación inicial a considerar los cambios en la formación de profesores que puede ser necesitado para transformar la enseñanza y entendimiento de los profesores. La segunda parte de este estudio las categorías de tiempo y espacio, contenidas y procesadas, en las conductas dentro del salón de clases para capturar el uso del lenguaje y el control dentro del mismo. Los profesores formaron parte del equipo de investigación y reflejaron colectividad con las otras investigaciones sobre su propia enseñanza o tema a discusión. Por lo tanto el profesor como sujeto se transforma a sujeto como profesor, y crea un grupo de módulos formados por otros profesores para y tomarlos en cuenta para su propia transformación.

Capítulo Siete

Los Profesores como Principiantes o Aprendices

Las dialécticas del mejoramiento de la práctica pedagógica en Brasil

Elvira Souza Lima

La investigación cualitativa no es nueva en Brasil. De hecho, ésta es una metodología que emerge de la historia de la educación brasileña de los años 60s (siglo pasado). Los autores como Pereira (1960) y Fernández (1966) fueron los pioneros en este campo y contribuyeron para el entendimiento de este tipo de investigación, en la época en que Brasil estuvo recibiendo un tremendo cambio político y económico. Las metodologías cualitativas fueron usadas de gran manera por la documentación de los proyectos y estudios en el campo comunitario, y fueron una opción para muchas de las iniciativas de la educación popular en la capacidad de leer y escribir. Con el golpe militar de 1964, el crecimiento de la población en métodos cualitativos llegó pero terminó. El interés de los académicos tuvo una declinada investigación cualitativa durante la dictadura militar de 1964 a 1984 como positivos paradigmas expuestos por el nuevo régimen que se transformó teniendo un mayor soporte.

Esto sólo ha sido en la última década, una amnesia política fue reconocida y la democracia fue reinstalada en Brasil, esta investigación cualitativa ha recuperado su reputación en círculos académicos, particularmente en la educación. Hoy en día la investigación cualitativa en Brasil ha tomado su propio carácter, un poco influenciada por las tendencias educacionales curriculares de los países industrializados, donde las metodologías cualitativas han adquirido un incremento popular en las dos últimas décadas. Esto está ayudando a lograr experiencias educacionales innovadas que fomentan el entendimiento del trabajo en clases y la educación minoritaria. Mientras muchos de estos nuevos programas experimentales están corrompidos en la tradición brasileñas de la educación popular, también han beneficiado al desarrollo de los estudios etnográficos. La etnografía de la enseñanza en Brasil, es vista como una herramienta poderosa y ser usada para la construcción del conocimiento, no sólo sobre las dinámicas en la escuela, sino también en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este primer capítulo presenta un breve fondo histórico de etnografía en la educación brasileña e ilustra su impacto describiendo una reciente e innovada intervención de la escuela pública, en la cual yo (Elia Souza) Lima participó como una profesora en el *Projeto Inajá*. Yo enfocaré en mi experiencia en la enseñanza en un contexto cultural diferente y discutiré el hecho que, las diversas experiencias culturales constituyen un complejo fenómeno que debe

desafiar el conocimiento pedagógico de los profesores. Para entender la diversidad cultural un análisis exacto de las interacciones en las aulas de clases es necesario. Yo puntualizaré para el uso de la etnografía como una fuente útil de conocimiento para los profesores y como una herramienta que pueda mediar la construcción del conocimiento en tales situaciones.

El desarrollo de la investigación cualitativa en Brasil

Los estudios cualitativos han sido aceptados en Brasil, en gran parte, debido al amplio ambiente cultural que da la bienvenida y abarca muchos diferentes caminos para la expresión y la producción del conocimiento. En los años 50's (del siglo pasado) desarrollos importantes en las humanidades y en las ciencias sociales fueron evidentes en las palabras de los historiadores Sergio Buarque de Holanda (1974) y Caio Prado Junior (1953). A inicios de los 60's un número de eruditos distinguidos tales como Darcy Ribeiro (1975) en antropología, Florestan Fernández (1966) en sociología, y Celso Furtado (1964) en economía, estuvieron publicando un cuerpo conciente de trabajo cometido a un análisis riguroso de la realidad brasileña como una contribución de desarrollo político, económico y cultural de la sociedad brasileña.

La sociedad brasileña presenció dos grandes eventos en la educación en este tiempo, un debate sobre el estado de la educación en el país y la movilización para la educación popular. El debate de la educación nacional comanda una significativa atención de uniones, organizaciones de estudiantes, oficiales de estado, eruditos y profesores universitarios, la Iglesia Católica, y otras organizaciones religiosas. Había dos principales tendencias en conflicto, una que argumentaba en favor de la educación laica pública, y la otra en favor de la educación privada, usualmente provista por grupos religiosos. Un gran número de científicos socialistas vienen a defender que su pensamiento fue de crucial importancia en el desarrollo de Brasil como una Nación- esto es, una educación para todos los niños libre, pública y laica.

El segundo gran evento fue un extendido movimiento para la educación popular y la cultura que buscó todos los sectores de la sociedad brasileña. Las artes, el teatro, la música, posiblemente las más poderosas fuerzas, vieron la emergencia de una generación de compositores y dramaturgos. Un impreciso número de composiciones fueron producidas, y el teatro fue hecho accesible a los miembros de la clase trabajadora, a través de representaciones en vecindarios y en barrios de chabolas.

Una de las principales metas de la educación popular fue la promoción de la capacidad de leer y escribir, en particular la erradicación del analfabetismo en los adultos. Un número de programas fue desarrollado en diferentes partes del país. Uno en el estado de Pernambuco, que más tarde se convirtió en conocido internacionalmente, a través de los escritos de Paulo Freire. En el método de Freire, el proceso de la capacidad de leer y escribir comenzó con la introducción palabra/temas que representaron significativos hechos, eventos y objetos de la experiencia inmediata de los estudiantes. Un principio importante en este método fue respecto al conocimiento de los estudiantes. La sensibilidad en las diferencias culturales en la base de la clase, fue también considerada necesaria para el mejoramiento del nivel de educación de los brasileños.

El debate de la escuela pública contra la privada en la educación y el movimiento para la educación popular y la cultura representó un esfuerzo nacional por los sectores progresivos de la sociedad brasileña y empujar las reformas sociales. Ésta fue una amenaza no fácilmente aceptada por los grupos conservadores, quienes tuvieron éxito en frustrar estos movimientos educacionales, políticos y culturales a través del golpe de estado de 1964 y los cuatro años de opresión política subsecuente. Por 1968 la situación política fue peor; la represión incrementó a tal punto, donde un gran número de los más prominentes eruditos y científicos brasileños, fueron forzados al exilio. La dictadura afectó todos los campos del conocimiento e investigación en Brasil. La pérdida más impresionante fue el gran número de expertos y activistas de los campos de la educación, las ciencias sociales, y los humanitarios quienes huyeron del país, desde la expresión de sus ideas políticas e intelectuales representadas como una amenaza para ellos mismos y sus familias.

Los estudiantes de estos eruditos, sin embargo, permanecieron en Brasil, y ellos fueron obligados a jugar un papel muy importante en la historia de la educación brasileña. Esto es parcialmente esperado para la supervivencia de esta generación, ya que las pérdidas de las becas brasileñas, no fueron absolutas. Siguiendo los cambios sociales y políticos de los últimos años de los 60's, áreas tales como la antropología, la sociología, y la filosofía desaparecieron del currículo de muchas escuelas. Profesionalmente, cada una de estas disciplinas no lograron la permanencia en las carreras tal y como previamente lo habían hecho. La psicología, la cual fue, un camino reciente en la academia brasileña, continuó su desarrollo, pero esto fue completamente dominado por las influencias del comportamiento y los psicométricos.

El sistema escolar sufrió una reforma educacional que afectó todos los niveles de la educación. Esta reforma trajo un modelo de norte América al sistema educacional brasileño, dramáticamente cambiando algunos de sus principios básicos, que habían siempre sido orientados la educación en el país. Uno de éstos fue el cambio del énfasis en el aprendizaje colectivo a la realización individual.

Al principio de la dictadura un acercamiento positivista para la enseñanza y el aprendizaje fue favorable. Esta situación gradualmente cambió como la sociología de la educación, y la filosofía de la educación comenzó a desarrollar importantes disciplinas donde los sociólogos y los filósofos ven a la educación como la única área en la cual ellos podrían actuar. Como un resultado, cuando la dictadura terminó, había un grupo maduro de profesionistas en la educación con bases educacionales interdisciplinarias, y quienes habían ya producido un importante cuerpo de trabajo. Mientras que otros campos tuvieron que reorganizarse ellos mismos y encontrar su nuevo lugar en la vida académica, y la educación fue bien establecida y obligada a seguir adelante.

La apertura política también, hizo accesibles las fuentes de conocimiento que habían desaparecido durante la dictadura, tales como las palabras de los científicos sociales brasileños exiliados, de los pensamientos marxistas, y la sociología europea de la educación. A finales de los años 70's un interés en la acción de la investigación y una investigación participativa, la cual se había desarrollado en Europa a través de la influencia de Freire, fue también el comienzo para ser observado en Brasil (Brandao, 1982, 1984; Minayo, 1992). Esta metodología fue gradualmente aplicada a la investigación educacional. Las palabras de Bakhtin (1986) y Vygotsky (1984, 1987), también se transformaron disponibles, contribuyeron en el importante cambio del positivismo al acercamiento dialéctico de la educación, transformando una vez más el teórico fondo para la acción pedagógica dentro de las escuelas.

El desarrollo de los análisis macro y sociológicos de instituciones, iluminó la necesidad y la importancia de deshacer los mecanismos que iniciaron la selección social en escuelas; esto es, una selección basada en la clase social como el factor determinante de un suceso individual o el fracaso en el proceso formal educacional, el cual era contradictorio en el sistema de la ideología escolar de la selección individual, basada en el mérito y el desarrollo personal; y que revela desigualdad social como una base en el proceso formal educacional. La educación popular en Brasil ha revelado, que había significativas diferencias entre esta corriente; y las conductas y valores trabajando en clase que afectó el proceso de aprendizaje. Esto también reveló, el potencial aprendizaje de las poblaciones marginadas, esto cuestionó el estereotipo de las poblaciones privadas económicamente como privadas culturalmente, una teoría popularizada por la educación compensada en los Estados Unidos. Ésta exitosa representación de la población en los programas de educación popular sugirió que insuficientes todavía pueden existir dentro del sistema escolar y donde los individuos estaban reprobando.

Estos análisis fortalecieron la necesidad de explorar los mecanismos por los cuales los estudiantes estaban marginados dentro de las escuelas. Las aulas de clases fueron vistas como un conjunto de micro comunidades que demandaron nuevas metodologías. Los investigadores comenzaron, a tomar en cuenta las metodologías que pudieran permitirles explorar estos problemas a profundidad. El uso de las metodologías cualitativas, especialmente la etnografía, gradualmente se transformó en la más importante herramienta para construir el conocimiento sobre los procesos escolares y de enseñanza/aprendizaje.

Hoy en día una importante tendencia en Brasil es la exploración de acercamientos interdisciplinarios a la investigación educacional. La meta de los investigadores no es sólo ver la situación desde diferentes perspectivas, más bien, es integrar las perspectivas de las diferentes áreas del conocimiento donde investigando da lugar a un fenómeno. Los investigadores están tratando con preguntas en las cuales, los eventos únicos son reconocidos como una función del significado epistemológico, en los cuales los factores no existen independientemente o en aislamiento. Para entender esta complejidad, múltiples acercamientos metodológicos son requeridos.

La etnografía no es un nuevo acercamiento para el estudio de la enseñanza y los procesos de aprendizaje de los niños en Brasil, desde que ya ha sido usada en los años 50's en el Departamento de Educación de la Universidad de San Paulo (Pereira, 1960). Su reemergencia en los 80's puede ser considerada como un desarrollo natural de la cultura popular y las tradiciones culturales populares. Su extendido uso hoy en día (Gazetta, 1989), confirma que los investigadores creen que la etnografía contribuye a la comprensión de la interacción entre los múltiples factores que constituyen el fenómeno educacional que crea situaciones en las cuales el aprendizaje, puede o no ocurrir. Estos investigadores, también creen que el conocimiento producido por estudios etnográficos es valioso en la formulación de nuevas políticas educacionales y practicas que promueven el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Consecuentemente, estas políticas contribuirán en la reducción del fracaso escolar, en particular durante los primeros años de escuela (Souza Lima y Gazetta, 1994). Los administradores educacionales se están transformando más interesados en aplicar los resultados de la investigación cualitativa en general, y la etnografía en particular, para designar y evaluar programas innovativos que pueden afectar los cambios estructurales en el sistema de la escuela pública (Pereira, 1960; Pereira y Foracchi, 1969). La siguiente descripción y análisis del *Projeto Inajá* ilustrará como la etnografía puede capturar únicamente aspectos de una innovación educacional.

El Projeto Inajá

Projeto Inajá no es un juego,

Éste fue organizado por las personas de "sertao",

Fue hecho para mejorar la vida y educación de nuestra gente.

(Canción y líricos por los estudiantes y profesores)

Projeto Inajá fue desarrollado en la región Del río Araguaia en el estado central brasileño de Mato Grosso, justo en la parte sur del bosque tropical del Amazonas. Esta región es conocida como un importante centro de resistencia para los pueblos migrantes.

El *Projeto Inajá* fue un programa experimental para la educación de los profesores, especialmente diseñado para responder a las necesidades particulares de un grupo de 120 profesores "lay" quienes estuvieron trabajando en comunidades alrededor del río Araguaia. El proyecto fue desarrollado a través del esfuerzo unido entre los líderes de la comunidad local, los educadores de la Oficina de Educación de Mato Grosso, y los profesores de la Universidad de Campinas (Estado de Sao Paulo). Esto fue concebido como un programa de tres años (1987 a 1990), atendiendo a unir la teoría pedagógica y la practica.

Los profesores permanecieron en su trabajo de enseñanza normal durante el año de escuela y tuvieron el tiempo completo de clases (8 horas al día) durante las vacaciones de verano y otoño (un total de seis sesiones) enseñadas por profesores de Sao Paulo. Mientras en sus trabajos los profesores estaban asistidos por un cuerpo docente, constituidos por miembros de la comunidad con un intelecto educacional, quienes estaban también a cargo de recoger los datos, en orden de verificar si, y que extendido, los conceptos enseñados en los cursos del *Projeto Inajá* fueron efectivamente aplicados en sus aulas de clases. El objetivo más general del proyecto fue evaluar el impacto de la participación de los estudiantes y de los profesores en las prácticas de cada día en el aula de clases.

El proyecto cuestionó el sistema formal de educación, porque éste propuso que se adaptara, él mismo, a la vida de los estudiantes, mejor dicho, tienen los estudiantes que adaptarse a las necesidades del sistema. Esto propuso un acercamiento a la educación de los profesores, en la cual las experiencias culturales de los estudiantes fueron respetadas y

tomadas en cuenta dentro del currículo y la acción pedagógica. Es este respecto, el fortalecimiento de la educación popular en Brasil jugó un mayor papel. Esto contribuyó en los cambios que trajo el *Projeto Inajá* al sistema, haciendo aceptable un diseño que representa un verdadero esfuerzo para incorporar experiencia cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación formal. El proyecto también ganó reconocimiento para la evaluación cualitativa como un método válido para la valoración del aprendizaje. Aunque los profesionistas deben proporcionar su opinión de que las situaciones de enseñanza y aprendizaje necesitan tomar el conocimiento y la cultura de los estudiantes dentro del informe, aplicando su opinión a las situaciones de enseñanza actual, que frecuentemente produce resultados decisivos. Trabajar en el contexto donde conductas determinadas culturalmente no son dominantes en el desafío particular de los educadores.

Yo fui invitada a unirme en el *Projeto Inajá* para enseñar la unidad psicológica. Donde yo describo el contexto en el cual trabajé, las ideas básicas de enseñanza que guiaron mi acción pedagógica, y las transformaciones que tomaron lugar en mi enseñanza a través de la interacción de los estudiantes y de los profesores. Tanto actúe para transformar las percepciones de los participantes sobre los niños, como materias de enseñanza y aprendizaje. Estuve simultáneamente siendo transformado por la unión de reflexiones sobre el aprendizaje. Me transforme en la materia de mi propia enseñanza, como trabajé con los estudiantes y profesores en el análisis de sus experiencias de enseñanza y aprendizaje durante los tres años del *Projeto Inajá*

El contenido del Curso

El objetivo del curso psicológico para el desarrollo del niño, que enseñé en Santa Terezinha fue para promover la construcción del conocimiento formal usando el marco cultural, histórico y teórico. Los principios teóricos básicos fueron tomados de Henri Wallon (1941, 1942), L.S. Vygotsky, (1929, 1934), y de la escuela rusa de psicología y pedagogía (Elkonin, 1978; Leontiev, 1972; Davidov, 1988, entre otros). Wallon y Vygotsky abrieron el campo para entender el desarrollo humano desde una perspectiva histórica de la psicología.

Construyendo en el fondo teórico, planeé discutir con los estudiantes y profesores el proceso del desarrollo considerando la naturaleza biológica y social de los humanos existentes. La cultura y el rol de la cultura en los procesos de aprendizaje puede ser presentada considerando el propio ambiente de los estudiantes y los niños que son enseñados.

Para ilustrar la conducta de los niños, las estrategias de aprendizaje, los procesos interactivos, y los usos del lenguaje, planeé filmar a los niños locales. Como material complementario, tome una colección de segmentos del video de los niños en diferentes culturas y de diferentes partes de Brasil, y de esta manera pude observar la diversidad y al mismo puntualizando las similitudes de los puntos humanos proporcionados a través de otras culturas en su aprendizaje y en los procesos desarrollados. Los textos seleccionados, algunos de los cuales son de previos estudios etnográficos del aula de clases, fueron usados como material de apoyo dentro de las mismas aulas. En la discusión de los procesos de aprendizaje, acostumbre archivar y comentar las historias sobre las propias experiencias de los participantes como estudiantes, durante su entrenamiento escolar previo formal, en los tres años del proyecto *Projeto Inajá*, y en sus funciones como profesores.

El concepto de la enseñanza

Ninguna acción de enseñanza depende de un marco teórico que cuente para el concepto de profesor en la enseñanza. La construcción del conocimiento formal es basada en los conceptos de cada día. El conocimiento formal puede ser apropiado para los individuos a través de la acción unida con los individuos, quienes ya se han apropiado del mismo. Para transformar y construir nuevos conceptos, los hechos humanos dependen de las interacciones directamente con profesores, o indirectamente a través de libros, producciones artísticas y científicas; y hechos de arte. El objetivo de hacer esto, es construir nuevas categorías de análisis que transformarán la percepción de la acción sobre la realidad. De este modo el conocimiento individual ha sido continuamente transformado por el acto de enseñanza.

Como profesores tenemos un conocimiento construido institucionalmente sobre el acto de enseñanza y las expectativas de la conducta de los estudiantes. Asumimos que culturalmente las conductas construyeron significados tanto por profesores como para los estudiantes en una institución provista de la base para la enseñanza. Los patrones de interacción dentro de la institución son históricamente constituidos. Así mismo, los estudiantes analizan el concepto de institución en el papel de profesor y estudiante. Desarrollar un papel de enseñanza depende de los factores, tales como tener construidos estos conceptos como un estudiante, la necesaria transformación del papel y el rol como se convierte a profesor, la postura específica asumió, mientras los diálogos conectados con las voces participan en la construcción, y en la apropiación del conocimiento formal. Además, el papel de enseñanza es una consecuencia de la imagen social. Las representaciones sobre el conocimiento y sobre más individuos experimentados, además de las emociones estas representaciones provocan ser parte de una concepción del propio profesor.

Una de las transformaciones fundamentales necesarias para promover la apropiación del conocimiento por los estudiantes, es modificar las poderosas relaciones dentro de la institución. El conocimiento sólo puede ser apropiado si existe una consonancia cultural que implica que las personas están despiertas a que las conductas construidas culturalmente son la base de la interacción humana y que la diversidad cultural no prevé el aprendizaje de su existencia. La consonancia significa encontrar compatibilidades, la base común para la acción que es construida a través del entendimiento y que incluye diferentes conductas culturales, no a través de la imposición de una cultura sobre otra, y no en perjuicio de otros.

La falta de demandas consonantes debe ser corregida. El cambio depende, sin embargo, en un completo entendimiento, en el cual el conjunto cultural de valores y creencias fomenta a las personas para crear un significado en un proceso genuino de la construcción del conocimiento. Un factor frecuentemente mencionado es un obstáculo para la consonancia y, consecuentemente, una causa del fracaso escolar, y la diferencia de la clase social entre profesor y estudiante. Una mayor categoría de análisis, tal como la clase social envuelve un número de diferentes conductas posibles que necesitan ser identificadas, y puedan ser modificadas para lograr el desarrollo de la consonancia.

En el *Projeto Inajá* la consonancia fue construida sobre algunas bases especiales, porque la sociedad aceptó los caminos de acceso al conocimiento formal que estuvieron siendo cuestionadas dentro de un gran marco de la estructura institucional. El *Projeto Inajá* representó un acercamiento inusual a la enseñanza y al aprendizaje que, contrario a otras experiencias de la educación popular, no sucedieron fuera de sistema educacional oficial. El proyecto fue oficial, y fue aprobado por el gobierno, y su legitimidad fue reconocida.

La diversidad y la enseñanza: La dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje.

De su propia inserción el proyecto rechazó la cultura escolar tradicional y propuso una nueva posibilidad: que de la comunidad de estudiantes y profesores construir un equipo particular de conductas que pueden favorecer la relación de dinámica con el propio conocimiento. Cuando los estudiantes son simultáneamente profesores, intercambian sus funciones o papeles continuamente, la gran percepción de ellos mismos como estudiantes, es grandemente afectada por la experiencia del cambio de lugares, sosteniendo el poder, y dejarlo ir, dependiendo sobre cuales funciones son representados ya sea como profesores o como estudiantes.

Como esperaba, los estudiantes/profesores en el proyecto fueron acostumbrados a expresarse ellos mismos, para representar la tarea de enseñanza, necesite reconocer a ellos mismos. Sin embargo, los caminos que ellos expresaron fueron no familiares para mí.

Fue claro que la primera cosa, a la que me tuve que enfrentar fue en la cual la situación no son los estudiantes y su cultura, sino nuestra propia cultura. Sin reflejar en nuestras propias conductas construidas culturalmente, es improbable el significado de las interacciones con los estudiantes quienes tienen otras experiencias culturales que pueden ser construidas. Para complementar estas ideas, encontré una estrategia que pudo permitirme estar más despierta

de las especificaciones de mi propia conducta cultural. La estrategia que desarrolle, opero en dos sentidos complementarios: (1) continuamente examine mi propia representación en el aula de clases; (2) estuve atenta a los estudiantes. Esta estrategia implicó una constante y sucesiva cadena de acción: tomar acciones; observar las acciones tomadas como si estuviera fuera de la interacción; escuchar a mis propios sentimientos y mi percepción en la situación; evaluar el conocimiento formal enseñado y aprendido; reorganizar las pistas expresadas por los estudiantes en consideración a mi acción de enseñanza; y poner toda la información que recogí para definir las acciones subsecuentes.

Esta estrategia creó una demandada situación, en la cual la acción del profesor tuvo interrelacionados papeles: que de la enseñanza y de la observación, la acción y la interacción de enseñanza, para evaluar son adecuadas y eficientes, en el momento que ocurre expresadas por conductas y experiencia emocional. Al mismo tiempo es requerido que los profesores estén atentos a los estudiantes, a los mensajes mandados, a las señales o signos demostrados, y ocuparse de las interacciones que pueden contribuir a la apropiación del conocimiento. Las notas y los momentos de privacidad entre las clases fueron necesarios para organizar las percepciones, las emociones y las dinámicas de las acciones-reacciones. Esta oportunidad para la reflexión dio reacción al proceso de enseñanza-aprendizaje en progreso.

Los estudiantes/profesores y yo intercambiamos algunas de las conductas que son características de los brasileños en general: la sonrisa, la actitud receptiva hacia otros y la capacidad de socialización. También intercambiamos un gusto entusiasta por la música. Estas conductas intercambiadas, las cuales están culturalmente construidas, fueron la base para algunos intercambios emocionales que hicieron posible para nosotros establecer un fondo inicial común que nos permitió ocuparnos en algunas interacciones interesantes. Esto fue, sin embargo, a través de la identificación y en entendimiento de nuestras diversidades culturales que nos sucedieron en la construcción de la comunidad de aprendizaje. El proceso envolvió continuamente negociación y discusiones abiertas de nuestras diversidades culturales.

Las diferencias que percibí en las conductas expresadas entre los estudiantes/profesores y yo misma, pudieron ser clasificadas dentro de tres categorías. La categoría más evidente de diferencias incluyó canto, temporalidad, y el uso del espacio. Una menor evidente categoría de diferencias incluyó la regulación de las conductas a través del silencio y los usos del lenguaje no verbal en los procesos de interacción. La menor evidente categoría de diferencias fue el uso del lenguaje y el concepto de narración.

La acción en el diverso ambiente cultural

Me di cuenta, que como profesor, nosotros preparamos la enseñanza basada en una serie de suposiciones. Las prácticas de enseñanza están basadas por las conductas culturales construidas de experiencias previas como estudiantes y profesores, al igual como miembros de un grupo social. Los profesores modifican sus patrones de conducta en respuesta a sus estudiantes, cuando ellos necesitan satisfacer específicas necesidades, o cuando conforme con los cambios tomar lugar en la reforma educacional y curricular. En estas situaciones los profesores son, directa o indirectamente desafiados a cambiar su conducta, frecuentemente a través de la imposición de factores externos. Algunas veces estos cambios no son, los que los profesores consideran que necesitan hacer.

La modificación de la conducta requiere más que el entusiasmo para hacerse. Esto depende de la internacionalización de nuevos paradigmas, un proceso que fundamentalmente requiere una conciencia de sus propias conductas personales. Este proceso de adaptación y de cambio personal es particularmente evidente cuando la sensibilidad de otras culturas es tomada como un factor crucial en el trabajo con las clases de trabajo marginadas, la minoría y los grupos inmigrantes.

Un componente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el referente a considerar al profesor como un actor cultural. El papel del profesor, desde una perspectiva cultural e histórica, puede asumir posturas específicas dependiendo del contexto. Un profesor es considerado como una fuente del conocimiento formal por los estudiantes y las familias. La función del profesor es percibida como el socializador de este conocimiento. Por otro lado,

desde el punto de vista institucional un profesor esta en la posición de un empleado quien necesita cumplir con las demandas burocráticas institucionales. El o ella no es mas que una fuente de conocimiento y quien tiene que mejorar su conocimiento en función de su practica de enseñanza. Los profesores son simultáneamente considerados como la fuente de conocimiento y como materias quienes necesitan mejorar su conocimiento. Esta situación crea una tensión y frecuentemente resultados en la resistencia de los profesores de salir e incrementar el aislamiento dentro del aula de clases.

El problema de cambiar la conducta del profesor, no es simple y puede no pasar inmediatamente como los administradores y los políticos pueden pensar que debe pasar. Basado en que es creído, que debe ser necesario para los niños en el aprendizaje, burócratas, tecnólogos, investigadores y políticos del mercado hace presunciones sobre que es lo que los profesores deben hacer. Estas presunciones deben ser generadas y pueden simultáneamente generar representaciones sobre los profesores que son fácilmente generalizados y terminan por oscurecer los aspectos particulares de las situaciones de enseñanza.

Conclusión

La presentación de esta experiencia de enseñanza en un ambiente cultural no familiar ejemplifica la complejidad de la conducta humana apunto a la apropiación del conocimiento formal. Las implicaciones para la educación son significantes como las personas de raíces culturales diversas que podrán incrementar la necesidad de intercambiar raíces comunes donde las interacciones fomentaran más que impedir al aprendizaje.

La experiencia en ella misma revela la importancia de un marco basado en la investigación en las intervenciones culturales. Los proyectos tales como *Projeto Inajá* en brasil demuestran que las experiencias educacionales innovativas son el resultado del más amplio acercamiento. Este acercamiento envuelve los puntos de investigación cualitativa, esto es, que no es restrictivo para el propósito usual del desarrollo de las carreras académicas. Otros intereses que son tarea, estos de una comunidad que tiene acceso al conocimiento formal, el desarrollo de eslabones entre la educación y el trabajo, y la promoción del desarrollo profesional por la burocracia institucional.

Como los proyectos nos enseñan como esto crucial para la pobreza, el trabajo en clase y grupos para ser formalmente educados mientras todavía mantienen sus experiencias culturales a través del mantenimiento de la educación y la cultura estos grupos son impulsados para la posibilidad de expresarse de muchas voces en su historia, mientras teniendo acceso a el conocimiento que podrá permitir a ellos mismos participar democráticamente en la sociedad.

Además, a través de las experiencias en los proyectos nosotros somos obligados a reconocer que estamos ahora en el principio de nuestro entendimiento del proceso de socialización del conocimiento formal, y que muchos segmentos de la sociedad don excluidos del acceso a los beneficios de esta educación. Para entender y resolver estos problemas, tenemos que depender sobre la investigación que ilumina los mecanismos de exclusión al igual que los caminos, en los cuales la socialización del conocimiento curricular y prácticas pedagógicas ocurren. Dado el estado de conocimiento sobre estos problemas, la investigación cualitativa ofrece una invaluable herramienta a los educadores.- la etnografía es particularmente importante desde que esta puede revelar varios componentes constituyendo un ambiente sociocultural y haciendo nuestro entendimiento del proceso humano de aprendizaje y de transformación a través de la adquisición de conocimiento posible. Mis experiencias como un investigador han definitivamente contribuido a mi desarrollo como profesor. A través del acto de observación y haciendo sentido a las acciones de otras personas, la formulación de nuevas categorías de pedagogía es hecho posible

Capitulo 8

La Acción de la Investigación Participativa en la Educación del Profesor

Un Método para el Estudio de cada día

La Realidad de la Enseñanza en Latinoamérica

Anita Barabtarlo y Zedansky y Margarita Theesz Poschner

En este capítulo proveemos una descripción de un acercamiento único para usar la investigación participativa como un acercamiento al desarrollo profesional de los profesores. Comenzamos por describir la emergencia de la no formal educación para adultos y el aumento del paradigma de la investigación participativa en Latinoamérica. Las principales características de este paradigma son descritas a través del tipo de explicaciones de realidad que el mismo ofrece. Diferentes manifestaciones de la acción de la investigación que son incluidas en este paradigma después serán discutidas, seguido por una discusión de los caminos de la acción de la investigación que está siendo usada en la educación formal, ejemplo, escuelas y universidades. Después describiremos nuestra propia experiencia usando la acción de la investigación en la educación del profesor y el desarrollo profesional, y discutiremos el potencial de la acción de la investigación para crear nuevo conocimiento en el campo de la educación, representando un desafío a la investigación tradicional hecha por “expertos”. Esto es seguido por la descripción de un modelo pedagógico que los autores han desarrollado para la educación de los profesores usando la metodología de la acción de la investigación. La sección final pacta con los individuos, los grupos, y los problemas institucionales que surgen cuando los profesores de manera crítica analizan sus instituciones, y como la investigación de la acción puede contribuir a su transformación.

Los orígenes de la investigación participativa en Latinoamérica y en el contexto de la educación para adultos

La investigación participativa es cercanamente relatada a la liberación de la educación, influenciada por las experiencias de Paulo Freire (1970) en Brasil y Chile durante los años 60's y 70's y su énfasis en la conciencia. La filosofía fundamental de Freire, es la noción de que los profesores y los líderes, continuamente educados cada uno como parte del mismo proceso, en el cual ambas partes se convierten en principiantes o aprendices. Los movimientos de educación popular empezaron a aparecer durante el período cercano a esta noción, profundizando ellos mismos en el sector popular de la realidad. En este sentido la educación popular, entendida dentro de la educación de los adultos, se convirtió en un continuo, intencionado y participativo proceso, derivado del fondo dialéctico sembrado en la práctica. En cuanto a un proceso el adulto puede no más largamente continuar siendo un objeto pero, se convierte una materia hecha para su práctica educacional con una meta de concienciación.

El paradigma de la investigación participativa y la metodología de la acción de la investigación

De acuerdo con Tudesco (1985), los paradigmas predominantes en la educación de Latinoamérica han sido el paradigma económico (capital humano, recursos humanos) y el paradigma de la reproducción social. El primero define el más valuable conocimiento como las ganancias del mercado, y la visión de la educación como un problema en el beneficio del costo. El segundo paradigma, la reproducción social ve a la educación como un problema de reproducción ideológica basado sobre la noción de la hegemonía cultural (Gramsci, 1976), y un acercamiento que tiende a oscurecer las otras funciones de educación tanto como su propio potencial y conciente papel. Ambos paradigmas han tendido a devaluar el lugar del profesor en el proceso educacional por el fracaso al reconocer como los procesos educacionales están contruidos dentro de una compleja interacción de agencia humana y fuerzas sociales que actúan para determinar los resultados de las prácticas pedagógicas. De acuerdo con Tedesco (1985), el fracaso de la investigación educacional para producir cambios en las prácticas pedagógicas y su propia falta de conexión a las necesidades reales de profesores y estudiantes ha iniciado un intento para resolver estas contradicciones a través de la estrategia de investigación participativa.

Dentro del paradigma participativo, la práctica social es el punto de partida para la teoría del conocimiento, que está unido a una teoría de formación conciente. Como parte de este método el paradigma requiere procesos educacionales para ser estructurado, y de esta manera promover la participación en la unida búsqueda de las soluciones a los problemas así como, la construcción colectiva de conocimiento.

Las características de la investigación participativa

La investigación participativa captura y documenta las dinámicas involucradas en el proceso de la parte de toma de las decisiones. Esto es basado sobre la producción colectiva de conocimiento, el cual evalúa el papel de la materia de aprendizaje como un hecho social. Así, este proceso hace posible para puntos de vista ofrecidos, para que las experiencias sean evocadas y compartidas, y para las condiciones de vida laboral y social que sean analizadas, y las personas concientes a la posibilidad del cambio en sus realidades.

Cuatro básicas categorías caracterizan el paradigma participativo: (1) la naturaleza socio histórica de la acción individual; (2) la función del individuo; (3) la naturaleza de la educación; y (4) la función de la acción en relación a la teoría.

En referencia a estas categorías, exponemos las siguientes premisas:

La naturaleza socio histórica de la acción individual

1. el paradigma postula el entendimiento y la explicación de los procesos sociales desde una perspectiva histórica, y postula para ella misma como una respuesta al profundo sentir, las necesidades específicas de los actores sociales.
2. este ofrece participación activa en la producción del conocimiento, surgido en los caminos de las materias de la vida.
3. a través del dialogo y el consenso, cada quien en el grupo se ve envuelto en todas las fases de esta investigación, desde la posición del problema a través de su propia resolución y el propósito de una alternativa.
4. la esencia de la investigación participativa en el mismo es una función conciente surgida en las necesidades, intereses y aspiraciones de los grupos y comunidades.

El papel del individuo

5. cada individuo posee experiencia valida adquirida a través de sus propias acciones que ha tomado por encima del curso en su tiempo de vida.
6. para tomar la responsabilidad para el mismo, él individuo debe ser la materia del proceso educacional y, así, el sujeto de la acción y la reflexión critica.

La naturaleza de la educación

7. la educación debe reconocer las experiencias individuales usándolas como una base para su práctica y contenido.
8. como parte del proceso educacional, las condiciones deben ser creadas, de tal manera que facilite a ser explicitas y complementarias estas experiencias de los individuos. Estas condiciones requieren horizontalmente una completa participación (cada persona tiene la misma oportunidad para ser receptor, transmisor y generador de conocimiento).
9. en el proceso educacional cada individuo -en su condición como transmisor- tiene el derecho a imprimir su propósito que resulta de su concepción del mundo, sociedad, políticas y cultura.

La relación de la acción y la teoría

10. la acción social productiva dirigió directamente transformando la realidad que es requerida
11. sin la acción y la reflexión crítica en la realidad no puede existir la posibilidad de cada transformación.

La investigación participativa como un producto de tradiciones diversas

En 1982, en Pátzcuaro, Michoacán, México el centro regional de educación de adultos y alfabetización funcional para América latina sostuvo el segundo seminario de investigación participativa de América latina. Este tuvo objetivos principales de intercambio, análisis, sistematización y desimanación de las experiencias y avances teóricos de la investigación participativa en latino América. La meta de la conferencia y de quienes siguieron a la misma,

fue contribuir a un nivel regional para una continua discusión de la teoría y practicar la investigación participativa, especialmente con la educación de los adultos.

Los problemas que han sido debatidos incluyen la necesidad para la precisión en la teoría, epistemología, y metodología, o, en otras palabras la necesidad de delimitar que es y que no es la investigación participativa. Por causa de la naturaleza interdisciplinaria de la investigación participativa, esto es útil para desentrañar la variedad de tradiciones desde las cuales diferentes investigadores trabajan. Aunque no haya el espacio para cada discusión en este capítulo, de Schutter Yopo (1982) y Gardo (1985) han proveído puntos de vista muy útiles en esas tradiciones de Schutter (1986) define la acción de la investigación como “la producción de conocimiento y acción dirigida a la modificación intencional de una realidad dada. Un principio epistemológico básico es que el sujeto haciendo la investigación es su propio objeto de investigación y transformación; esto es no existe la dicotomía entre el sujeto de investigación y objeto investigado.

El nexa entre la enseñanza y la investigación: la acción de la investigación en la educación del profesor.

En el área de la educación formal las estructuras escolares y curriculares que trabajan contra la promoción del profesionalismo de los profesores continua para ser mantenido en Latinoamérica.

El uso continuo de los métodos de enseñanza tradicionales ha contribuido para la reproducción de un marco que fomenta la acumulación y la transmisión del conocimiento, al detrimento de la creatividad necesaria para resolver los problemas presentados por una realidad en continuo cambio.

Este tipo de enseñanza mas prevaleciente en nuestros programas de educación de profesores, la mayoría de las cuales fueron concebidos como instituciones para la transmisión de conocimiento de los mismos, quienes no saben, una relación pasiva profesor-estudiante en un contexto en el cual Freire (1970) a etiquetado “educación en banca”. Este énfasis en la educación en banca nos ha motivado a pensar en la unión entre la enseñanza y la investigación en el desarrollo profesional de los profesores. En la siguiente sección desarrollamos un modelo de la acción de la investigación participativa como educación para profesores, la cual nos requiere primero para convencernos de: (1) el profesor como un órgano intelectual; (2) la enseñanza como un problema político; (3) el profesor como investigador.

El profesor como un órgano intelectual. Las décadas de los años 70's y 80's fueron caracterizadas en Latinoamérica por un incremento a las instituciones para la educación de profesores y una búsqueda para nuevos modelos teórico metodológicos que describen, interpretan y proponen practicas alternativas de enseñanza. Estos modelos los cuales caracterizan una variedad de acercamientos, han intentado construir un modelo más cercano tanto a la práctica diaria de los profesores y la realidad institucional de enseñanza. Todos estos modelos nos regresan al papel de los profesores y la enseñanza nos invita a reconceptualizar al profesor y su actividad fundamental por medio del uso de la categoría “orgánico intelectual” hecho por Gramsci (1976).

La enseñanza como un problema político. De la noción de Gramsci como órgano intelectual podemos deducir que los educadores juegan un papel básico en la construcción de una sociedad democrática. Todo esto requiere una sociedad civil madura que ha sido rota con, lo que Freire llama las formas mágicas o ingenuas de la conciencia. Este movimiento fuera de las formas mágicas de conciencia pavimenta el camino para la creación de mas formas maduras de la ciudadanía basadas en la conciencia critica (Barabtardo, 1989). Siguiendo a Freire, creemos que “la conciencia critica” nos permite reconocer nuestra identidad tanto social como cultural, como un resultado para actuar maduramente.

En este sentido los roles de los profesores deben ser orientados directamente para alcanzar una conciencia posible (Goldman, 1977). Goldman describe “la conciencia posible” como una conciencia que permite a la población en cuestión adquirir una visión colectiva para

emprender las acciones que necesitan ser cumplidas. La conciencia posible es el resultado de la suma de la conciencia crítica individual.

El profesor como investigador. En un sentido, reconociendo los profesores como investigadores ha hecho que con los profesores se tome la responsabilidad para su desarrollo profesional y cultivar una actitud de investigación. Por otro lado, esto se ha hecho con un cuestionamiento de una perspectiva conformista de educación, la cual ha sido sustentada por una tendencia hegemónica que separa la teoría educacional de la práctica.

Un modelo de la acción de investigación participativa para la educación de los profesores.

Los autores, Carri Kemmis (1988), Stenhouse (1987), Elliott (1988), y McTaggart (1987), han trabajado desde la perspectiva crítica que hemos descrito. En el trabajo con profesores desde 1981 nosotros hemos desarrollado nuestro propio modelo particular para la educación de profesores en el centro de investigaciones y servicios educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hemos promovido la investigación de profesores para mejorar cualitativamente los procesos educacionales de los profesores con la idea que, fundamentalmente la enseñanza es permitir el aprendizaje y que este aprendizaje significa pensar y recibir conocimiento acorde con nuestros mecanismos personales para el entendimiento, manipulación, y desimanación del conocimiento.

Nuestro modelo teórico comienza con dos premisas básicas. Primero, creemos que si los profesores mejoran la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas de clases e instituciones, ellos se convertirán en observadores y planificadores de su propia práctica. Para que esto ocurra, los profesores deben ser capaces para evaluar críticamente el valor de los métodos contenidos, y estructuras que usan y documentan como su propia practica educacional procesa.

Segundo la educación del profesor supone la inclusión de proyectos de investigación cercanamente relatados a la práctica educacional. El método de la acción de la investigación, como un proceso de la producción del conocimiento a través de la acción permite evaluar los resultados de investigación en la realidad. Por esta razón lo consideramos un método ideal para la educación de un "profesor investigador".

Nuestro modelo teórico se adhiere a un acercamiento para la educación desarrollada por Giovanni Berti (1981). Para Berti la educación es un proceso que estimula el potencial de los estudiantes para aprender, su apertura hacia otros que son diferentes, y su compromiso para el mejoramiento social. Siguiendo a Berti nuestro modelo sostiene que la más básica función del profesor puede no envolver por mucho tiempo simplemente la transmisión y la reproducción del conocimiento. Por lo que el profesor es un generador de conocimiento quien también facilita la generación de valores.

El paradigma de la investigación participativa ve a la ciencia como una parte de la vida diaria. Viendo a la práctica de enseñanza en ella misma como un espacio educacional, los lógicos paradigmas ven a la enseñanza como un área para la investigación. Por lo que en nuestro propósito entendemos la investigación educacional -de, dentro, y para la práctica educacional- para ser esencialmente educacional (Barabtardo Theesz, 1983). Este proceso educacional reconfigura la función del profesor por la enseñanza re conceptualizada, ya que los profesores ahora persiguen entenderse a ellos mismos en su función en el mundo basada sobre la praxis en la cual ellos se aceptan y a su realidad y al mismo tiempo se convierten mas maduros siendo capaces de problematizar su realidad (Barabtardo , 1989).

Nosotros entendemos nuestro modelo como un largo acercamiento emancipado, conciente y participativo (Freire, 1970). La construcción de este acercamiento es continua, nunca terminó, con la realidad y el modelo, ofrecen cada uno una reacción basada sobre la práctica (los talleres dados por los profesores), y con un modelo continuamente enriquecido con cada síntesis en el proceso (como práctica-teoría-práctica es calibrada). El proceso es sustentado por la relación aprendizaje-investigación, en la cual la construcción del conocimiento acepta un carácter colectivo.

En el proceso educacional, aprendiendo, puesto que como éste es una aproximación a la realidad, que toma por sí misma su propia materia o tema, se transforma orientada directamente a la construcción y reconstrucción de caminos del conocimiento, evaluación y acción. El aprendizaje, también se transforma orientado directamente a la educación para el pensamiento crítico y una nueva conciencia de como el conocimiento es producido, acompañada por la búsqueda para generar mecanismos que producen este conocimiento. En esta siguiente sección, contrastamos el modelo educacional tradicional con el nuestro propuesto.

Comparación del modelo tradicional y el de la acción de la investigación

El ciclo del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje es el siguiente:

E – A – E – A...

En este proceso la enseñanza (E) y el aprendizaje (A), son lineales, repetitivamente y mecánicamente. Ellos regresan a la acumulación de conocimiento variable, básicamente orientado directamente a reproducir los valores de los sociales dominantes. Nuestro modelo propuesto, el cual corresponde al ciclo de la acción de la investigación en el proceso de enseñanza, es el siguiente:

A – E – I – A' – E' – I – A'' – E''

(Aprendizaje- enseñanza- investigación- aprendizaje' - enseñanza'...etc.)

En ningún tiempo espacio, un acto original de aprendizaje (A) es producido, constitución de conocimiento, capacidades y valores, los cuales en general buscan ser reproducidos a través de un acto de enseñanza (E), el cual generalmente, aunque no necesariamente, toma lugar en el aula de clases. Si una situación ocurre, la cual lleve consigo a la investigación (I), después un nuevo ciclo de aprendizaje y enseñanza (A' y E') es nuevamente producido, el cual da lugar al ciclo a un más largo proceso, el cual no reproduce simplemente el primer pedazo de aprendizaje pero también permite para una nueva investigación (I') que crece para el mismo proceso, facilitando un nuevo acto de aprendizaje (A'') el cual da lugar a un nuevo acto de enseñanza (E'').

Estas variadas etapas de aumentado aprendizaje y enseñanza componen la acción de la investigación, la cual reemplaza el proceso lineal que solo deposita y acumula, estilo banca, como Freire (1970) ha mostrado. El propósito de la acción de la investigación, no es lineal, no sólo porque haga incrementos en el conocimiento como sea posible, sino porque también es sustentado por varios y alternativos procesos de aprendizaje y enseñanza, que hacen la investigación de la práctica educacional. Esta forma de enseñanza normalmente termina en conclusiones múltiples, las cuales se convierten en puntos de partida para un nuevo ciclo en este proceso de enseñanza-aprendizaje, con características similares a las descritas anteriormente, con momentos de enseñanza, aprendizaje e investigación enriquecidos, en cuanto ellos se desarrollan y progresan dialécticamente (Barabtarlo y Theesz, 1982).

La investigación, la cual está presente por todo el proceso de creación del conocimiento, muestra que la acumulación de conocimiento inmediatamente se reviste dentro del proceso, de este modo la acción como una variable endógena la cual, cuanto es aplicada, tiene un carácter social de ancho alcance. El ciclo continua simultáneamente abriéndose a los momentos los cuales, mientras no son estrictamente diferenciados, traslada al aprendizaje dentro de la enseñanza y la investigación, y la investigación dentro de la enseñanza y el aprendizaje.

Al acercarse al concepto del grupo de aprendizaje (Bauleo, 1974), entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje para ser una situación que genera lazos específicos entre sus participantes (profesores y estudiantes), y que tiene su meta "aprendizaje para aprender". El concepto del grupo de aprendizaje, el cual es integrar al modelo, lleva a la cabeza al aprendizaje y la generación de las relaciones democráticas para buscar un consenso que hace posible la colectiva producción de grupo de conocimiento.

Este propósito propone un cercano lazo entre el grupo de aprendizaje y el método de la acción de la investigación. La relación entre caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es de la siguiente manera: el conocimiento (aprendizaje) es producido simultáneamente con la

modificación de la realidad y se convierte en conocido básicamente a través de una dialogada argumentación sobre acciones específicas (entendiendo la realidad identificando las fuerzas y relaciones sociales que son latentes en toda la experiencia humana) (Barabtardo y Theesz, 1982). Haciendo un proceso activo y posible de enseñanza-aprendizaje el proceso participativo implica traer a jugar una multiplicidad de factores, de los cuales su interacción produce aprendizaje significativo en el sentido que este genera nuevo conocimiento y actitudes así como nuevas convicciones. Los profesores y estudiantes se convierten en protagonistas de este proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual ambos aprenden. En otras palabras, siguiendo a Freire (1970) tanto los educados como el educador se educan cada uno en el mismo proceso.

Dentro de este modelo el profesor se convierte en un coordinador como una agente consiente entrenado y organizado el o ella promueve el espíritu crítico y la activa participación del educado. En este sentido el profesor aprende como un resultado de reacción del grupo y como mejorar la cualidad de su coordinación. Como parte de este proceso de diálogo el profesor aprende una pedagogía de reciproca enseñanza y aprendizaje: una metodología de trabajo en grupo y una metodología de la acción en la investigación.

En todas nuestras experiencias para citar (aproximadamente veinte talleres), hemos facilitado al desarrollo profesional del profesor adhiriendo a las premisas de la participación de la acción de la investigación y del grupo de aprendizaje como parte de los talleres tomamos en consideración las experiencias subjetivas y la biografías individuales y sociales. Hemos aplicado técnicas de aprendizaje en grupo, esto es, las acciones que apuntan directo consenso y aun lenguaje común para entender la realidad donde esta actuando.

Como un resultado de usar la participación de la acción de la investigación en el desarrollo profesional de los profesores hemos tenido que traer a nuestra vida diaria dentro de la práctica de enseñanza combinando a través de la acción directamente la realización de la praxis educacional (la investigación ata a la transformación del sujeto quien es tanto sujeto y objeto).

Los talleres de la acción de la investigación Escuela Normal Superior de México.

Un taller de la Escuela Normal Superior de México, una institución Nacional de la educación del profesor, tomo lugar arriba de cinco sesiones con un total de veinticinco horas de trabajo en grupo. Este fue requerido por algunos individuos del personal de la academia de la escuela y fue enseñando con un ojo hacia las necesidades específicas de los participantes en la metodología de la investigación educacional. El taller atendió a introducir profesores para la acción de la investigación participativa.

El programa fue compuesto de dos unidades, la primera trató el problema de la metodología en la educación y las ciencias sociales. Los problemas epistemológicos fueron tratados dentro del mismo, tales como (1) el sujeto-objeto la relación sujeto objeto en el proceso de la creación del conocimiento; (2) los problemas teóricos-metodológicos dentro de las diferentes tradiciones de investigación, ejemplo, positivismo, funcionamiento estructural, y materialismo histórico; (3) diferente critica para la verdad exigida en la practica científica; (4) los orígenes y características de la investigación participativa en la acción de la investigación ; (5) la comparación a los métodos tradicionales;(6) como desglosar y seleccionar el tema paras ser investigado; y (7) las características del método.

Veinticinco profesores fueron envueltos en este taller por lo que se dividieron dentro de dos grupos por dos coordinadores. En la primera sesión introducimos el taller, despejamos dudas y valoramos las necesidades de los participantes. En este primer encuentro los participantes hablaron sobre sus propias experiencias de investigaciones educacionales así como de sus expectativas del taller que se enfocaba en la investigación participativa. Los profesores tuvieron un ancho alcance de experiencias. Algunos se comprometieron en los pequeños proyectos de investigación en sus lugares de trabajo, mientras unos habían apenas hecho alguna de las investigaciones.

Por todas partes, en todas las sesiones trabajamos con dinámica de grupo diferente y técnicas de la acción de la investigación, y el diseñando el contenido del taller a la luz del personal de profesores, experiencias practicas. Aunque los participantes fueron usados para el aprendizaje, individual, mecánico y no critico, poco a poco comenzaron a hacer conciencia en la diferencia entre el aprendizaje individual y el grupal y sus trabajos y hábitos de estudio crearon para ellos en este contexto. Intelectualmente ellos no fueron usados para relatar la teoría educacional a los problemas que habían llegado en su propia práctica de enseñanza.

Los obstáculos en la acción de la investigación

Haciendo la acción de la investigación, dentro, de la educación formal en general, y la educación de los profesores en particular supone que los problemas necesariamente surgirán como proyectos que son implementados en las escuelas. De nuestra propia experiencia, encontramos que los obstáculos que surgen, son relacionados a las tres mayores áreas: (1) el proceso de propia transformación; (2) los problemas asociados con la construcción del conocimiento en grupos; (3) las barreras institucionales para implementar la acción de la investigación.

El proceso de la auto-transformación

La construcción de un modelo metodológico para la educación de profesores investigadores, con un marco participativo, requiere la participación del sujeto en la construcción de un auto modelo, el cual es emprendido basado en las necesidades del profesor para investigar su propio proceso de enseñanza. La transformación envuelve la necesidad de tomar nuevos roles y forjar nuevas redes, a la vez como el abandono progresivo de funciones anteriores y actitudes estereotípicas que obtienen en el camino de la realización las tareas y metas individuales posadas en sus grupos.

Un obstáculo es la necesidad de ir más allá de la imagen estereotípica de los profesores y su relación con los estudiantes. Se convirtió en problemático, por causa de la internación de una imagen del profesor como el experto "quien sólo enseña" y el estudiante "quien sólo aprende". Fue difícil ir más allá de una noción de profesores trasmitiendo conocimiento "objetivo" a un punto donde uno puede ver la relativa y socialmente construida naturaleza del conocimiento.

Adicionalmente, las relaciones internas de dependencia resultando en ciertas dinámicas como autoritarismo, sumisión, resistencia y pasividad vinieron dentro del conflicto con la sumisión que el conocimiento basa sobre el involucrimiento responsable de los participantes de su propio proceso de realidad construida y de auto-transformación. El problema para el coordinador se convierte para coordinar este proceso sin reproducción de relaciones de dependencia dentro del taller de auto-transformación.

Otro problema para considerar, es la resistencia al evidente cambio en los profesores quienes participan en los talleres y en la aplicación de la acción de la investigación para la práctica educacional en las escuelas. La construcción de un mecanismo para registrar el proceso de investigación –en nuestro caso de la revista de la esfera, para la observación y formulación de hipótesis- es otro elemento que es difícil obtener de la aceptación de los participantes.

Conclusión

Detectando y analizando las cuestiones problemáticas institucionales para generar cambios positivos basados sobre proyectos con participación colectiva, significa tratar de entender la forma como la institución funciona y el tipo de relaciones sociales que existen entre los distintos grupos participando dentro de una institución.

El análisis de los problemas en cualquier institución educacional viene de los propios profesores, del análisis de su diaria práctica pedagógica, de su conocimiento, y del uso de sus teorías que les permiten interpretar estas prácticas y crear posibilidades para el cambio. A través de la investigación los profesores pretenden crear una realidad institucional diaria

diferente, a través de un proceso educacional continuo, en el cual los profesores son analistas y protagonistas del cambio. Este proceso comienza dentro y contra la realidad diaria y termina dentro y en soporte de la realidad diaria.

En el aula de clases la acción de la investigación sirve para desmitificar las relaciones de poder y conocimiento. El método de la acción de la investigación, como una forma de pedagogía crítica, desafía la existencia de las relaciones estudiante-profesor basadas en la dominación. El profesor, a través de un proceso educacional continuo, describe e interpreta las contradicciones que aumentan con consideración a: actitudes dirigidas a la enseñanza e investigación (resolviendo la dicotomía entre la enseñanza como investigación y la enseñanza como construcción); formas de relaciones individuales y grupales (autoritarismo y democracia); y relaciones institucionales.

Finalmente, debemos mencionar que, a través de los años de trabajo con este método, hemos visto en México una tendencia progresiva trabajando con la acción de la investigación participativa en muchas instituciones en una variedad de regiones, campos disciplinarios, y niveles de educación, los cuales han progresivamente ayudado a fortalecer y mejorar la calidad de enseñanza. Hemos observado un gran interés y conciencia por parte de la comunidad educacional en busca de soluciones a los problemas y reconocer los obstáculos a los que deben enfrentarse.

Por último, esperamos que el trabajo que estamos emprendiendo, motive a los profesores en todos los niveles educacionales a pretender transformar, de una manera cualitativa, su práctica educacional, y entender esta práctica como un proceso de apropiado y construido conocimiento-, un proceso que toma lugar cada día en el aula de clases y que ultimadamente se convierte en un compromiso educacional entre los profesores y los estudiantes. La práctica de enseñanza es inscrita en este gran proceso.

Capítulo Nueve

El Desarrollo de un Modelo Longitudinal para la Formación del Profesor La Investigación de la Etnografía aplicada en Urbano, Bajos Ingresos en la Educación Elemental en Costa Rica Margarita Brenes, Natalia Campos, Nidia García, Marta Rojas, y Emilia Campos

Fondo

Costa Rica figura como el único país en Latino América, en el que su sistema educacional ha proveído enseñanza libre y obligatoria a nivel elemental desde 1848. Costa Rica ve la educación de toda su población como uno de los más altos recursos y beneficios del país. La terminación escolar considerada, de todos los estudiantes costarricenses de la educación elemental, es del 93%, y de ellos 41% son del nivel preparatoria (Segunda Vicepresidencia de la República de Costa Rica, 1994).

Costa Rica es también una de las más viejas y continuas democracias en Latino América, habiendo erradicado su ejército en 1948. Por esta razón Costa Rica ha ganado la reputación de ser “la Suiza de las Américas”, un país donde la paz es grandemente valorada y donde “hay más profesores que soldados.” Tal reconocimiento fue ejemplificado por el granjero presidente Oscar Arias, quien recibió el Premio Nobel de la Paz en 1987.

Una de las maneras en que Costa Rica ha respondido para entender sus problemas educacionales, en un ambiente de cambio para estudiar el rendimiento de sus estudiantes y sus escuelas. El Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) y la Universidad de Costa Rica, la cual fue creada en 1979, emprendió la primera inspección del status de la educación Costarricense en matemáticas, estudios sociales, lenguaje del arte, y ciencia que fue comisionada por el Ministro de Educación entre 1981 y 1983. El propósito de cada estudio fue identificar los niveles de realización académica actual de los estudiantes en matemáticas, ciencia, estudios sociales, y artes del lenguaje por todas las escuelas costarricenses. Los exámenes fueron aplicados al 20% de las escuelas privadas y

públicas costarricenses en los grados 4,6, 7,10 y 11. Los fallos de los exámenes y los resultados fueron publicados entre 1983 y 1986, y en cada una de las aéreas de las materias, se identificaron diferentes niveles de realizaciones entre escuelas públicas y privadas; y diferencias entre las diferentes áreas de evaluación (Esquivel y Brenes, 1988). Los fallos indicaron que las escuelas privadas habían estadística y significativamente ganado en todas las materias en comparación con los resultados de las escuelas públicas. El análisis de las bases cualitativas indicó diferencias existentes entre y dentro de las escuelas. Varios investigadores del IIMEC preguntaron cual otra base podía proveer respuestas para la explicación de las interacciones del aula de clases y como las relaciones de los profesores y estudiantes funcionaban para ocupar o no a los estudiantes dentro de la escuela. Estas cuestiones permanecieron sin respuesta y persistentes por un año, hasta la oportunidad para que los métodos cualitativos de entendimiento se presentaron en el verano de 1984.

Marta Montero-Sieburth, quién había estado trabajando en la investigación, en la Escuela Graduada en Harvard en Educación durante 1983, bajo una organización de Becas de Estados Americanos, fue invitada a enseñar un curso introductivo de la investigación cualitativa a la Universidad de Costa Rica en el verano de 1984. Los autores, junto con otros cuarenta estudiantes, tomaron el curso y comenzaron a analizar como el uso de la investigación de la etnografía puede ayudar a definir e iluminar las cuestiones que ellos habían dado lugar sobre el aula de clases. Habiendo ganado las técnicas para la conducción de la investigación de la etnografía, los autores condujeron un tema de literatura intensivo del campo de socio lingüistas, de la capacidad de leer y escribir, discursos en el aula de clases, y estudios etnográficos, y en diciembre de 1984 llegó a la cumbre una propuesta de la Universidad de Costa Rica para reserva. A causa de esto, fue el primer estudio cualitativo en su tipo para ser emprendido por la Universidad, y la propia Universidad tenía otra base en la cual evaluar la investigación etnográfica, el proceso para asegurar la reserva fue conocido con gran resistencia. Cerca de 1986 en proyecto fue finalmente fundado, después de un proceso de negociación postrado que había tomado lugar.

Durante el verano de 1986, Montero-Sieburth dio un curso, “El Uso de la Investigación Cualitativa en el Diseño del Currículo”, en el cual varios autores participaron. Armado con conocimiento adicional y preguntas guiadas, el primer estudio presente descrito fue diseñado y conducido entre marzo de 1986 y diciembre de 1989.

El estudio fue una respuesta para encontrar explicaciones alternativas para el análisis cuantitativo que había sido hecho de áreas de poca calidad en años previos, y fue también una respuesta del crecimiento de asuntos de investigadores de la Universidad divididos sobre la enseñanza y el aprendizaje en comunidades, particularmente de escuelas elementales urbanas y marginadas. Este primer estudio se baso en descubrir los patrones de la interacción del aula de clases en una escuela. Esto mandó a la etapa en el segundo estudio, el cual tuvo lugar entre 1990 y 1992 en cuatro escuelas de la misma área marginada-urbana. El segundo estudio se expandió sobre los resultados del primero, en términos del desarrollo de códigos taxonómicos y de patrones de la conducta en el aula de clases.

Los dos estudios etnográficos de Costa Rica están presentes en este capítulo, con el primer estudio siendo revisado fugazmente y en el segundo tomando énfasis en gran cantidad de detalles. El intento de los estudios combinados está en tres pliegues: (1) encontrar que es lo que está siendo continuo en estas aulas de clases marginadas-urbanas; (2) desarrollar un entendimiento de cómo los profesores están formando y que tipo de currículo apoya su trabajo; (3) intervenir en el cambio de la manera de la formación de enseñanza de los profesores y los procesos curriculares que el equipo de investigadores y profesores identificaron como no conducidos al aprendizaje. La compleción de los dos estudios, sobre un período de 8 años, dio lugar al desarrollo de un modelo de intervención para la formación de los profesores, partes del cual son presentados.

Las secciones que siguen en el perfil del desarrollo de la investigación educacional cualitativa en Costa Rica. La descripción del primer estudio es seguida por la elaboración del segundo estudio; mostramos el desarrollo de los módulos para la formación en servicio con ejemplos en específicas áreas y discutimos la implicación de tales estudios para la formación del profesor.

La Investigación Educacional Cualitativa en Costa Rica

La introducción de la investigación cualitativa en Costa Rica es influenciada por tres desarrollos principales que toman lugar durante los 70's y 80's: (1) la Organización de los Estados Americanos creación del Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIE) para apoyar a los Ministros de Educación de todas partes de América Central en la investigación educacional; (2) el desarrollo de un plan de regionalización o descentralización de la educación costarricense, principalmente la reforma curricular; (3) y la colaboración de los educadores costarricenses y universidades en aprendizaje sobre la investigación cualitativa desde diversas fuentes.

Al mismo tiempo que el Ministro de Educación se dirigió a la orientación cualitativa en su currículo, el Instituto para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), el cual había sido establecido en 1979, como el primer Instituto de Investigación de la Universidad de Costa Rica, había empezado a desarrollar pruebas de referido criterio para evaluar el estado del arte en la educación primaria y secundaria en matemáticas, ciencia, artes del lenguaje, y estudio sociales. Aunque el IIMEC, estaba principalmente orientado a la investigación cuantitativa, comenzó a explorar la investigación cualitativa como una forma para encontrar las explicaciones que extendieron los resultados del diagnóstico reconocido y presentado de las alternativas de investigación. Bajo la dirección de Juan Manuel Ezquivel, IIMEC, DE LA Universidad de Costa Rica, junto con la Universidad Nacional de Heredia y el Consejo Nacional de Investigación Científica ofrecieron el primer curso introductorio de la investigación cualitativa a 40 estudiantes graduados impartido por Martha Montero-Sieburth en 1984. Como parte del curso, los estudiantes estuvieron expuestos a la teoría y metodología presentada por la tradición norteamericana de Investigación Cualitativa y por el acercamiento de escuela británica a la investigación etnográfica. Lo fundamental detrás de selección fue el hecho de que ambas orientaciones fueron precursoras para la investigación cualitativa en países industrializados y su teoría y métodos fueron desconocidos en Costa Rica. Los Estudiantes quienes atendieron el curso se dirigieron a conducir su propia investigación etnográfica durante el año y atendieron el curso seguido, también impartido por Martha Montero-Sieburth, en el uso de métodos cualitativos en el desarrollo del currículo ofrecido durante el verano de 1986. Estos cursos, además de sus propias experiencias, dieron inicio a muchos de los investigadores, incluyendo los autores de este capítulo, que más tarde formularon su propio acercamiento derivado de varias teorías eclécticas. En el caso del grupo IIMEC, el énfasis fue dirigido al análisis sociolingüístico y cultural, desde que estos estuvieron descubriendo nuevas arenas.

La universidad de Costa Rica, junto con la Universidad de Heredia, y el Instituto Tecnológico comenzaron a incluir la investigación cualitativa como parte de las conferencias costarricenses en la investigación educacional. En el primer foro americano central y la cuarta conferencia Nacional de Investigadores en la Educación en 1987, que tomo lugar en Alajuela, Costa Rica, Varios Etnográficos mexicanos y centroamericanos presentaron su trabajo. Algunos de los presentes fueron Anita Barabtardo y Zedansky de México, quienes discutieron la formación del profesor usando la acción de la investigación participativa. Entre los exponentes invitados fueron Martha Montero Sieburth de la Universidad de Harvard, quien había trabajado con el equipo de IIMEC, y Flora Rodríguez-Brown de la Universidad de Illinois de Chicago, quien proporciono la reacción en los aspectos sociolingüísticos de la investigación del equipo del IIMEC. Fue claro que la investigación etnográfica se estaba comenzando a sostener en Costa Rica, y los investigadores estaban tratando de experimentar con diversas posiciones teóricas y metodológicas.

Una cueva en este proceso es el hecho que la investigación cualitativa en Costa Rica asumió una verdad pedagógica que fue conmensurada con el interés de las universidades para encontrar nuevos paradigmas para explicar los problemas educacionales. De hecho, por causa de que había una base de la educación popular para promover la investigación cualitativa en Costa Rica origino que las Universidades generaran tal interés sin presentar una postura política dada. En esta consideración el IIMEC respondió con entusiasmo en el inicio de su primer estudio de este tipo sin enfatizar una política, pero si una agenda pedagógica diferente al desarrollo de la investigación cualitativa en otras partes de Latinoamérica como Chile, Brasil y México, donde la Investigación cualitativa estaba cercanamente unida a las posesiones políticas de izquierda.

El Desarrollo del Modelo de Instrucción. Módulos de Auto Evaluación y Formación del Profesor

El desarrollo de materiales de instrucción. Otro gran resultado del estudio de investigación y formación fue el desarrollo de un modelo de instrucción para ser usado en la formación del profesor al igual que en su auto evaluación. Del análisis de los conjuntos de datos y la evaluación de cambios explícitos e implícitos en la práctica en el aula de clases, los profesores y los investigadores del IIMEC decidieron desarrollar procesos y contenido de la investigación dentro de los materiales de instrucción que fueron más allá de sus propias experiencias. Creían que estos materiales, que incluyeron una caja de estudios, pudieron ser usados en la formación en servicio de los profesores, y al mismo tiempo pudieron ser usados para guiar y evaluar la enseñanza de cada uno y el progreso en cada uno de las específicas dimensiones.

De marzo de 1992 a noviembre de 1993 el IIMEC y cuatro profesores desarrollaron materiales de instrucción dentro de los módulos para la formación del profesor y ser usadas para guiar y evaluar el progreso de los profesores en el uso del tiempo, espacio, contenido, y conductas del estudiante. Los profesores contribuyeron sus propios casos, desarrollaron otros casos con el equipo del IIMEC, y dieron una reacción en las cuestiones, problemas, contenido, y asuntos que surgieron. Ellos participaron en pilotos evaluando algunos de los materiales para estar seguros que otros profesores deberían estar obligados a usarlos. Por lo tanto, los módulos se convirtieron en un proceso de colaboración que produjo cajas de estudios, un resumen de la investigación relevante, cuestiones auto reflexivas, y estrategias para el cambio, al igual que la auto evaluaciones de que fue aprendido de cada módulo. El producto final fue un conjunto de módulos, producidos como cuadernos individuales, para ayudar a los profesores al apropiado uso del espacio, tiempo, contenido, y conductas en el aula de clases. Un manual del profesor para ser usado por los que se encontraban en tal formación, también fue desarrollado.

Como un resultado de la notoriedad, el proyecto recibió un papel diferente y presentaciones en conferencia, El Ministro de Educación proveyó para los profesores y trabajar con el equipo de investigación en la escritura y evaluación de los módulos de instrucción y una plataforma del desarrollo del modelo.

Entre 1993 y 1994, tres de los cuatro módulos de formación del profesor, con los siguientes subtítulos fueron publicados como una serie de cuadernos bajo el título de Conocimiento, Participación y Cambio: (1) Espacio en el aula; (2) Tiempo en el Aula; (3) y comportamiento en el Aula. El cuarto módulo cuaderno, Contenido en el Aula y el manual del participante en tal formación, titulado Manual de Capacitación, estaban impresos.

Cada cuaderno analiza que tan bien los profesores entienden y manejan los conceptos y actividades usando, tiempo, espacio, comportamiento del estudiante/profesor, y contenido de las cuestiones, y cada uno usa ilustrativos casos, dentro y fuera del aula de clases, para representar los problemas a discusión. Los cuadernos también enfatizan mejor las prácticas de la investigación de la literatura y ofrecen sugerencias para los profesores y conducir su propia investigación en el aula de clases.

Diseminación del Modelo de Formación del Profesor. El Ministro de Educación financió aproximadamente diez talleres de formación, cada uno con 20 o 25 profesores de escuelas urbano-marginadas, impartido por el equipo del IIMEC usando los módulos de formación, con la expectativa de que los profesores pudieran enfocarse en el espacio, tiempo, contenido, y conductas mientras, también investigaban sus aulas de clases. En 1994 los tres módulos fueron diseminados por el Ministro de Educación cuando con fondos de la UNESCO hizo posible una intervención en el nivel institucional. En este estudio todos los grados fueron para ser impacto en una de las escuelas locales usando la investigación ganada de este modelo. El equipo del IIMEC de investigadores escogió una escuela urbano-marginal donde las recomendaciones y aplicación de esta investigación y desarrollo del proyecto pudieran ser estudiadas en términos de cambio institucional. Una escuela entera, de grados del primero al sexto, había estado participando en el programa de investigación que enseñará a los profesores como ser investigadores y colaboradores y como se envolvió en la formación del

profesor y auto evaluación. Este proyecto ha sido llevado a cabo por el paso de dos años y las recomendaciones preliminares indican que con una huelga de profesores nacional en 1995, 25 profesores de esta escuela han exitosamente completado esta investigación. Ya que comenzó como un estudio de dos profesores se ha convertido ahora en un estudio de 10 años del desarrollo de los reflexivos profesores en la acción orientados.

Implicaciones Educativas del Octavo año de Investigación y el Desarrollo del Modelo de Formación del Profesor

De lo que fue aprendido del primer y segundo estudio de investigación al igual que el desarrollo del modelo de formación del profesor, el desarrollo de materiales de instrucción, y los módulos de formación del profesor y trabajo en libros, varias implicaciones útiles para otros etnográficos, entrenadores, y educadores, puede ser hecho:

1.- El uso de la investigación de colaboración. La investigación de colaboración, envuelve la participación de profesores e investigadores en servicio, puede y hace envolver dentro un modelo de la acción de la investigación, como ha sido demostrado en estos dos estudios. La investigación colaborativa requiere la construcción de la verdad, tiempo, y desarrollo de habilidad, que es mutuamente intercambiada y apoyada. Este modelo de la acción de la investigación supuso el uso del conocimiento ganado de la participación como un grupo para avanzar la formación de otros profesores. Esto también permitió a los profesores convertirse en investigadores de su propio conocimiento y práctica. Lo más importante fue, que el proceso de investigación envolvió la reflexión para la acción, esto es, pensar a través de las prácticas pedagógicas dentro del contexto de opiniones disponibles, tan bien como la reflexión de la acción, reconociendo los cambios necesarios en la práctica pedagógica desde la nobleza y la reacción del estudiante, al igual que la auto evaluación de cada uno.

2.- Entendimiento de la práctica de los profesores. La investigación de este tipo permite para la el análisis sistemático y como los profesores piensan, actúan, reflexionan, y cambian sus prácticas a través del tiempo, y como son obligados para transferir tal aprendizaje a otros profesores. El largo tiempo gastado en in contexto dado al área marginal urbana permitió el desarrollo de las sensibilidades del profesor, las cuales en término corto los estudios etnográficos frecuentemente evitan. La investigación sugiere la necesidad de desarrollarse en contextos donde los profesores pueden tener continuamente y pueden actualmente observar sus propias interpretaciones del cambio. De otra manera, la innovación en la enseñanza se convierte en una experiencia aislada desprovista de una reacción crítica y un grupo de aprendizaje que se puede estimular.

3.- La inversión pedagógica sobre las ganancias monetarias. El compromiso de los profesores para los fines pedagógicos en este caso suplanto las ganancias monetarias. A través de largo término la investigación requirió fondos y recursos para su inicial desarrollo, y también pudo usar recursos humanos eficientemente. Desde que los profesores se encuentra envuelto en este proceso de hacer su propia investigación y reflexión, aparecen para estar dispuestos a participar activamente en su propio aprendizaje irrespectivo de fondos u otros incentivos desde que los ayudo a ganar útil conocimiento para su práctica. De este modo, la noción de más recursos psíquicos y plantados no puede ser necesariamente aplicable cuando se dirige a las necesidades de formación del profesor. Lo que parece ser más importante es el compromiso de los profesores en su propio proceso de aprendizaje y reflexión, y este puede ser un proceso de "menos es más, dado que más es menos".

4.- Cambio en el profesor y cambio institucional. Esta investigación también subraya la dificultad en la implementación de un cambio a nivel escolar independiente de las influencias de la estructura institucional. Este desarrollo longitudinal del modelo de formación del profesor muestra las complejidades del cambio del entendimiento como un proceso orgánico y reflexivo que necesita continuamente ser revestido por los profesores. El cambio en la pedagogía de los profesores requiere un cambio en la estructura institucional, desde una dirección jerárquica y autoritaria más abierta, una construcción de un equipo horizontal, y desde una enseñanza memorística pasiva hacia la enseñanza y aprendizaje activo. Esto es que las relaciones de poder y control necesitan ser estudiadas en profundidad, para descubrir los caminos en los

cuales la investigación puede ayudar a movilizar a los profesores, a los estudiantes, y los padres hacia tal acción.

5.- El impacto en las perspectivas personales y profesionales. Las colaboraciones del tipo engendrado por esta investigación ayudan a los profesores a cambiar sus perspectivas personales y profesionales. A través de una del video cinta producidas al final de las experiencias de los profesores en 1991, fue evidente que los profesores valoraron tanto sus cambios personales como profesionales, habiendo ganado un sentido de auto confianza en la conducción de la investigación y conocimiento, en la que tenían la habilidad de cambiar en su enseñanza.

6.- El desarrollo local de la investigación cualitativa. En un largo término la intervención de la investigación como el estudio presentado aquí, genero interés en la investigación etnográfica desde una perspectiva global, desde la literatura internacional en donde la investigación etnográfica es aplicada en el contexto de la vida costarricense. Desde la introducción inicial de la investigación cualitativa a través de las fuentes extranjeras, educadores del extranjero, y formadores, los investigadores en este estudio han tenido que desarrollar su propio proceso local para la conducción de la investigación etnográfica y para el desarrollo de la formación del profesor que habla de necesidades específicas de la realidad costarricense. La necesidad para la fertilización de teorías etnográficas innovadas y métodos es evidente de los resultados de los 18 años de estudios en la investigación.

7.- El aumento conciente: el aprendizaje para enseñar. Finalmente, tales caminos de enseñanza para un aumento conciente pedagógico y que todavía necesita ser aprendido. Algunos de los profesores en este estudio solo han comenzado a descubrir el poder de la enseñanza. Y en este caso uno de los profesores, quien ha sido entrevistado y visitado después de la formación o entrenamiento, su necesidad para aprender como debe ser el mejor profesor posible todavía no fue apagada. La enseñanza no es sólo un continuo sino un arduo proceso que requiere un gran trato de observación, de noble observación, de auto observación, crítica, y desarrollo del conocimiento base de la acción. La necesidad de apoyar tal aprendizaje es en el mejor interés de los estudiantes y las familias.

Conclusión

El primer estudio de investigación comenzó con la simple noción de encontrar porque los estudiantes en las áreas urbano marginales figuraron como pobres como lo hicieron en los estudios de inspección nacionales que el IIMEC condujo. La necesidad de entender que fue de las aulas de clases urbano marginales podría explicar tales situaciones reveladas, que no sólo hay una cultura en el aula de clases en la cual el lenguaje es usado por los profesores para controlar y enseñar, sino que también hay un lenguaje de aprendizaje de los estudiantes, el cual requiere un aprendizaje de los estilos pedagógicos de los profesores y de los problemas que hay que afrontar en la negociación del espacio, tiempo, contenido, y comportamiento de los estudiantes. Estas necesidades comenzaron con el desarrollo del segundo estudio. Desde que estos dos estudios cubrieron 8 años, un modelo de intervención para la formación de los profesores emergió, el cual ha sido expandido y desarrollado dentro de módulos de entrenamiento práctico del profesor con libros de trabajo. El hecho de que estos módulos del profesor ahora han sido implementados en una escuela a nivel institucional, de primero al sexto grado, habla de los beneficios surgidos de la investigación cualitativa. La investigación etnográfica ha probado ser una útil herramienta en descubrir las experiencias concretas en las interacciones de los estudiantes urbano marginales y sus profesores, pero, más significativamente, también ha sido contribuido al proceso que ha sido tomado en su propia vida, en un avance del conocimiento de los profesores en su práctica pedagógica (García, Rojas, Campos, Campos, y Brenes, 1993). En esta consideración de 8 años que ha sido transpirado en el entendimiento de las aulas de clases urbano marginales ha afectado no sólo a las escuelas, a los estudiantes y a los profesores sino también a los propios investigadores. La investigación etnográfica ha venido en un año a Costa Rica, y esta siendo usada para crear un cambio necesitado.

Conclusión

El emergente paradigma Latino Americano en la Investigación Cualitativa. Martha Montero-Sieburth y Gary L. Anderson.

De los capítulos incluidos en este volumen, es claro que un nuevo paradigma para la investigación cualitativa es emergente por todas partes en Latino América, un paradigma que incluye muchas de las luchas ideológicas y epistemológicas experimentadas por los etnográficos Norte Americanos quienes rechazaron el positivismo, pero esto es, sin embargo firmemente sembrado en los contextos históricos y educacionales de Latino América, el persistente dominio de la investigación positivista, y las condiciones sociales y culturales de clase, influencia y poder.

Como ha sido resonado a través de este volumen, durante los pasados 30 años la investigación cualitativa en Latino América emerge a través de diversas fuentes- antropología tradicional; sociolingüísticos; sociología; la influencia de agencias internacionales; y preparativos contractuales demandando mayor participación de la comunidad; proyectos desarrollados de la comunidad tales como las comunidades de base (comunidades que reciben cambios a través de la influencia de la teología de liberación); activistas en grupos de mujeres y padres; y grupos políticos buscado acercamientos que mejor representen sus posiciones.

La emergencia de la investigación cualitativa en la investigación es cercanamente asociada con el desarrollo histórico y político de la investigación en los países Latino Americanos. La investigación de Souza Lima en Brasil, y Zorrilla, Bertely, y Corenstein en México demostró el grado de aceptación que la investigación cualitativa ha recibido en la investigación arena y demuestra como corresponde a la evolución social/cultural de la educación en cada país. La contribución de Souza Lima a los pies de la investigación cualitativa de su entendimiento de las fallas históricas y políticas de Brasil de los 60's para mostrar en su presentación de los entendimientos de los estudiantes/profesores de una construcción social de conocimiento y significado. Zorrilla, por otra parte, aplica el concepto de Durkheim de anomalía para describir las condiciones que resultaron de reformas políticas motivadas en el nivel de preparatoria. La descripción de Bertely y Corenstein de la investigación cualitativa, y la específica etnográfica en México, proveyó una visión panorámica de su desarrollo al igual que realidades concretas a las que los grupos indígenas hacen frente, y confrontan los dilemas de asimilación, acomodación, y resistencia a los grupos dominantes en la sociedad mexicana. Tales conocimientos de cuentas etnohistóricas, combinadas con construcciones teóricas y sociales de conocimiento, son un indicativo de la experimentación y aplicaciones de la investigación cualitativa rápidamente tomando un lugar en Latino América.

La aceptación de la investigación cualitativa en los terrenos académicos y educacionales en Latino América, sin embargo, está sin ninguna oposición ni lucha. La investigación cualitativa emerge en medio de la ciencia manejada de la investigación cuantitativa dominante en Latino América. En la mente de muchos se ha convertido cercanamente asociada con las posiciones académicas y de la comunidad izquierdista, haciendo su legitimación más difícil. Al mismo tiempo ha estado siendo tomada por diversas instituciones de investigación y programas como la más nueva innovación en la investigación.

Su emergencia y desarrollo en los círculos académicos, particularmente los institutos de investigación y centros, es más parecido para esperar un anti-positivismo unificado, una anti-jerarquía, y una respuesta anti-autoritaria por los educadores e investigadores semejantes, quienes están buscando encontrar respuestas a las intratables preguntas educacionales y sociales que la investigación cualitativa no ha estado permitiendo tratar. Su desarrollo en algunos centros de investigación ha sido hecho posible a través de esfuerzos de pequeños grupos de investigadores comisionados, quienes han buscado fondos para estabilizar la introducción y evolución de la investigación cualitativa en su milenio. En algunos casos esto ha sido el trabajo de algunos etnográficos y profesores que ha tenido una petición general (Achilli, 1996), y en otros casos ha sido para transferir tal conocimiento para entender las condiciones del lugar de trabajo de los profesores y administradores que ha animado y aumentado la conciencia en el campo a través del tiempo. Este ha sido ciertamente el caso para le DIE como documentado en el capítulo de Elsie Rockwell.

La etnografía educacional tradicional continúa para desarrollarse en direcciones interesantes. Una segunda generación de etnográficos educadores ha sido con aprendices con veteranos etnográficos del DIE tales como Elsie Rockwell, Ruth Paradise, Ruth Mercado, Eduardo Remedi, Antonia Candela, y otros. Por ejemplo, María Bertely, quien trabajó con Ruth Paradise en la investigación con el Mazahua, son extendidas teorías del papel de las escuelas en la adaptación cultural y desafiantes recomendaciones de los investigadores Norte Americanos tales como Margaret Gibson, John Ogbu, y Jim Cummins (Bertely, 1992). Antonia Candela y otros están usando discurso de análisis y micro etnografía (Candela, 1994). Ruth Mercado ha recientemente aplicado el trabajo de Mikhail Bakhtin para el estudio del conocimiento del profesor. El trabajo de Clifford Geertz, Agnes Heller, y Antonio Gramsci continúa para influir este grupo de etnográficos.

La investigación cualitativa, también ha explorado las posibilidades de la teoría post moderna y feminista. Jacobo (1994), dibujando en los escritos del post modernismo de Lyotard, Lacan, y de el mexicano Carlos Fuentes, llama a los investigadores cualitativos a

... optar por el pluralismo: el heterogéinismo, el cambio, lo incierto, lo explosivo, lo discontinuo, y para proclamar el DERECHO A LA DIFERENCIA. Después de todo, si encontramos esta condición en el mundo social, económico y político alrededor de nosotros; en la movilización de los movimientos sociales por los grupos marginados quienes son diferentes y excluidos por la sociedad normalizada (homosexuales, personas retiradas, personas viviendo con SIDA, etc.), después no hay razón para creer que esto no debería existir en nuestra propia casa- en la construcción del conocimiento, en la investigación educacional... Estamos confrontados con una ola de diversos estudios en el campo de la educación. Denles la bienvenida en el espíritu del derecho de ser diferentes (Jacobo, 1994, p. 87).

Más sorprendentes para Jacobo que las críticas externas de la diversidad metodológica son las críticas externas que vienen dentro de la investigación cualitativa. Porque, ella, pregunta, hacer a los investigadores cualitativos dedicados por lo tanto a más energía para justificar sus métodos del válido criterio de los discursos científicos.

La contribución de Lyotard ayuda a problematizar la cuestión de validez. Para Lyotard, es más relevante ver tales cuestiones como representación de diferentes juegos del lenguaje con reglas diferentes. Esto es, la producción del conocimiento científico es uno de los muchos y diferentes discursos o juegos del lenguaje que puede ser jugado (Jacobo, 1994, p.89).

Esta nueva diversidad han fomentado los investigadores cualitativos, muchos de los cuales son mujeres, para explorar las cuestiones del género en la educación. Detrás del foco de mujeres de los capítulos por Schmukler y Stromquist en este volumen, Delgado Ballesteros (1994) describe un incipiente pero vibrante programa de investigación etnográfico en mujeres en la educación (Cortina, 1984; Sandoval, 1992; Delgado Ballesteros, 1993). Los investigadores latino americanos están documentando los caminos donde las mujeres son discriminadas en contra del aula de clases y la sociedad (Delgado Ballesteros, 1993) y también los caminos en los que son pro activos en las escuelas (Medina, 1993) y las organizaciones profesionales (Sandoval, 1992).

A diferencia de muchos de sus homólogos norteamericanos, las teorías feministas y críticas latinoamericanas tienden a visualizar las escuelas como ambientes progresivos relativos para los estudiantes cuando comparados con los mensajes culturales de las niñas latinoamericanas y joven trabajo en clase se obtienen a través de otras instituciones locales, tales como la Iglesia y le hogar.

Mientras que en Norte América los estudios de una producción social ahora han desafiado la noción de que los estudiantes están pasivamente reproducidos en las escuelas, la reconceptualización de las escuelas como posibles espacios progresivos, para comenzar los proyectos sociales que depende de un "racionalismo crítico" que es fascinante. Este regreso a la mayor noción reconstructiva social en las escuelas puede ser útil en el conocimiento de desafíos del ambiente, incrementada clase social y polarización racial, y otras crisis existentes en Norte América. Todavía para esas menos optimistas, que la naturaleza de la escuela puede permitir tal activismo, esto se ha incrementado claramente que, las tendencias dirigidas a la

privatización, los educadores pueden tener para defender los espacios públicos que la escuela provee, mientras simultáneamente critica sus malos excesos (Berliner y Biddle, 1995; Meier, 1995).

La investigación cualitativa Latino Americana que se enfoca en las escuelas públicas está tomado muchas de las mismas cuestiones que la investigación Norte Americana, en parte debido a las quemaduras de los sectores públicos y privados que es una producción de las políticas neoliberales que ven últimamente una apertura a las escuelas públicas para comercializar las fuerzas. En el año del Acuerdo del Tratado del Libre Comercio de Norte América, los investigadores norte y latino americanos necesitaran dialogar con cada uno para ayudar a solucionar estas cuestiones complejas.

Este dialogo está actualmente ocurriendo en los Estados Unidos y la frontera mexicana. Iniciado por Beatriz Calvo de la Universidad de Ciudad Juárez y el Instituto de Estudios de la Frontera en Caléxico, California, grupos de investigadores cualitativos de ambos sitios de la frontera están regularmente reuniéndose para discutir su investigación. Calvo (1994), Gómez Montero (1994), y otros son proveídos de informes etnográficos de la educación en el área bordeada.

La aceptación de la investigación cualitativa es también una partida de la imposición más tradicional de los modelos de investigación de los países industrializados a través de agencias internacionales, investigadores, y contratos, los cuales dominaron más el anterior desarrollo educacional de Latino América para los 70's. La investigación cualitativa en la educación en Latino América fue aceptada pragmáticamente como un proceso innovado que puede atender a responder cuestiones sobre la educación que la investigación cuantitativa no puede responder. Los asuntos sobre que sigue en las escuelas, como los niños reprueban, como la enseñanza y el aprendizaje ocurre en el aula de clases, y como los profesores entienden a sus estudiantes, son cuestiones que manejaron prontamente los estudios etnográficos en Latino América.

Otro camino en que la investigación cualitativa se convierte apropiada, por todas partes en Latino América es por transformación de su propia amalgamación de teoría, método, y práctica. Por lo que cuando las influencias europeas y norteamericanas pueden ser identificadas en las teorías y métodos usados para informar la investigación, la investigación cualitativa en la educación en diversos contextos latinoamericanos es a través de una ventaja local y/o nacional. Un caso en punto es el trabajo de Freire en la capacidad de leer y escribir, la cual ha sido fuertemente influenciada por Feuerbach, Marx, y Gramsci de Europa, emergida por las tradiciones latinoamericanas como una liberación teológica y campañas de la capacidad de leer y escribir para finalmente convertirse en un modelo latinoamericano respetables en consideración de otros países (Aclaren y Lankshear, 1994; Escobar, 1994). Esta mezcla de teoría, método, y práctica en la investigación cualitativa en Latinoamérica en la educación converge para crear prototipos de de la investigación cualitativa, los cuales para justificar su uso, toman una identidad nacional o local. Por lo tanto, la teoría del constructivismo de los profesores de los investigadores latinoamericanos tales como Kenneth Tobin o una pedagogía crítica de los teoritots norte americanos tales como Henry Giroux y Peter McLaren, o etnográficos británicos tales como Sara Delamont o Paul Atkinson son apropiados y modificados en la aplicación local para asumir una característica nacional o local en la investigación cualitativa en Latinoamérica.

Las contribuciones en el campo

Hoy en día la investigación cualitativa en la educación en Latinoamérica es reconocida por su eclecticismo de las teorías y métodos, su adaptabilidad y extendida aplicación en diversos contextos, y en algunos casos su sincretismo con la investigación cualitativa. La reciente información intercambiada vía red de computadora y programas ha aumentado sus oportunidades para impactar en las comunidades académicas y de investigación por todas partes en Latinoamérica. Tanto en norte América como en Europa, la investigación cualitativa en la educación en Latinoamérica ha ganado un fuerte seguimiento que continúa creciendo en los círculos académicos y de la comunidad. Si el camino es ahora más allá de las criticas de la novedad de la etnografía "blitzkrieg" en la cual cada uno esta haciendo la investigación

cuantitativa pero no puede estar preocupada con sus inherentes tradiciones teóricas y metodológicas, o si el campo ahora ha sido movido a un estado donde la base epistemológica de la investigación cualitativa ha grandemente aparecido más allá de los investigadores académicos para incluir a profesores y miembros de la comunidad como investigadores que es duro definir. Lo que es evidente es que la investigación cualitativa rápidamente se ha convertido en una investigación alternativa en los dominios tradicionales de la investigación en Latinoamérica. Su variedad y crecimiento ecléctico, es rápido convertido en norma, y aunque puede ser difícil identificar los muchos acercamientos y experimentos que van bajo el término de *investigación cualitativa*, esto sin embargo ha capturado la atención de educadores, personas de la comunidad, académicos, burocráticos, y políticos del mercado como una genuina orientación de la comunidad. ¿En que grado la investigación cualitativa será una influencia en la definición de la educación Latinoamericana? ¿Cómo podrá ésta a ayudar a poner en forma las políticas y prácticas educacionales en el futuro? Estas son algunas cuestiones que necesitarán ser cercanamente monitoreadas en la implementación de la investigación cualitativa a través de los años.

Uno de los propósitos de este libro ha sido demostrar el extendido uso de la investigación cualitativa por diferentes investigadores latinoamericanos y posibilidad para impactar a los investigadores norteamericanos y europeos. Otro propósito ha sido capturar algunas de las recomendaciones que cortan en el subsuelo y presentan un crecimiento del cuerpo del conocimiento que los investigadores cualitativos han producido. Esto puede parecer pretencioso de nuestra parte para predecir donde la investigación cualitativa en la educación puede ir en el siguiente siglo, especialmente dado los cambios, el campo es recibido y su reinención en contextos diferentes. Todavía a pesar de, nuestro limitado conocimiento en sus futuras direcciones e influencias, hay algunas tendencias discernibles y contribuciones que la investigación cualitativa en Latinoamérica está haciendo y que puede ser de interés para otros investigadores cualitativos.

Montero-Sieburth (1992,1993) proveyó sobre visiones de las tendencias, influencias, y contribuciones que las tradiciones británicas y norte americanas en la investigación cualitativa habían hecho en el campo, e identificó las emergentes tradiciones estando en forma en Latinoamérica. En resumen la extensión para la cual la investigación cualitativa puede beneficiar a través de la fertilización de ideas de los investigadores norteamericanos y los investigadores latinoamericanos, identificó las siguientes cuestiones como importantes para el futuro de los investigadores cualitativos latinoamericanos:

1.- La importancia del contexto en la definición de la investigación cualitativa para Latinoamérica, que es, una conciencia de las presiones sociales, económicas, ideológicas y políticas que permite para su emergencia.

2.- La necesidad de analizar el contexto específico local en el cual la investigación cualitativa está para ser usada, desde la investigación cualitativa en Honduras puede ser bastante diferente de la de Brasil, y la transferencia de su teoría y método necesitará ser ajustada para la realidad en la cual se desdobra.

3.- La necesidad para diseminar la investigación cualitativa más allá de los caminos institucionales de las universidades como herramientas para éstos, que necesitan entender su aplicación y formulación de la acción.

4.- La creación de redes de comunicación que son colaborativas en la naturaleza, por lo que la investigación cualitativa puede ser reinventada en contextos apropiados.

5.- La necesidad de identificar los modelos de la investigación cualitativa que son revelados para las realidades de los países latinoamericanos.

6.- La necesidad de desarrollar claramente los entendimientos del uso de la teoría y el método en la investigación cualitativa dado que el intento con el cual está siendo conducido es apropiado para responder a las pregunta(s) de investigación formuladas.

7.- Un entendimiento de los diversos métodos de la investigación cualitativa en el campo de trabajo, dado que su uso es entendido, por éstos participando, al igual que éstos llevan a cabo la investigación, por lo que los métodos dan sustancia de la validación del investigador y fiabilidad.

8.- El desarrollo de la investigación cualitativa en el sentido auténtico, envolviendo a los participantes en las etapas de diseño, planeación, implementación y evaluación del proceso de investigación.

9.- La recuperación de los procesos de investigación de las tradiciones orales, caja de estudios, y narrativas orales de cada día de la vida diaria.

10.- Un reconocimiento de la vulnerabilidad del investigador y los participantes en el proceso de investigación y la necesidad de la apertura de papeles discutidos y responsabilidades en desarrollo del proceso de investigación.

Esperamos avanzar estas contribuciones incluyendo las lecciones proveídas por los autores en este volumen, al igual que las advertencias que necesitan ser consideradas. Concluimos con variedad de cuestiones abiertas y terminadas para que los lectores consideren de manera adicional el diálogo que esperamos ha sido comenzado por este libro.

Las Cuestiones Recientes en Latinoamérica de la Investigación Cualitativa en la Educación

Para la lectura de los autores en este volumen, se ha convertido claro que la investigación cualitativa latinoamericana en la educación ha crecido en varias cuestiones que más allá ha contribuido a nuestro entendimiento en el campo. Las siguientes son algunas de las áreas principales que el autor ha individualmente y colectivamente identificado:

I.- Entender la significación del contexto. Conduciendo la investigación cualitativa en la educación latinoamericana es necesariamente un contexto específico, en el sentido de que mientras los patrones pueden ser identificados y compartidos buscando en la cultura del aula de clases, la pedagogía de los profesores, y el comportamiento de los estudiantes, la situación específica en la cual cada interacción abierta no puede ser cómodamente caracterizada a través de los contextos. Por esta razón, existe un creciente fenómeno de identificar las particularidades de las situaciones dadas, sus descripciones e interpretaciones. Lo que está siendo aprendido es que para transferir la investigación cualitativa de uno de los países o regiones a otro requiere de un entendimiento de las variables contextuales en las cuales la investigación ha hecho y, por lo tanto, la variabilidad de descripción e interpretaciones. Los resultados de los estudios del aula de clases en la región de Andean de Sudamérica pueden ser bastante diferentes de aquellos conducidos en Centroamérica u otros países latinoamericanos, dado que ellos pueden compartir algunas características generales lingüísticas y culturales. Esto hace la gran noción del foco de este volumen- la investigación cualitativa latinoamericana- problemático. De este modo, los investigadores latinoamericanos deben asumir que hay quizás más variabilidad dentro de los estudios en Latinoamérica como hay entre Latino América y Norte América. Estamos de acuerdo, sin embargo, con Juan Carlos Tedesco (ver introducción) que hay varios sentido comunes suficientes a través de los latinoamericanos para autorizar hacer más generalizaciones dirigido a un paradigma de investigación más apropiado para las realidades sociales y culturales fundadas en la investigación latinoamericana.

II.- Usar la investigación cualitativa para foco en los grupos bajos representados dentro de Latinoamérica. Una de las más evidentes contribuciones de la investigación cualitativa latinoamericana es el foco de los grupos bajo representados. De los proyectos iniciales de la investigación cualitativa en la educación, la atención ha sido dirigida al entendimiento de la situación de grupos marginados y bajo representados. Los estudios de la pobreza, la privación de derechos, o quienes están reprobando en las escuelas y las aulas de clases se convierten en un área común. Tal asunto ha claramente significado tanto un crecido interés y una necesidad para invertir en la educación de aquellos quienes han recibido atención y recursos insuficientes.

La investigación cualitativa también ha servido para identificar por todos lados de Latinoamérica la persistencia de los grupos oprimidos, si los Indios Mazahua de México, a través de la investigación de Ruth Paradise y María Bertely, o la investigación de Beatriz Schumker en el rol de la mujer en la democratización de las instituciones sociales en Argentina. Por el recuento de las experiencias de migración y procesos autorizados a través de los estudios etnográficos, tales grupos se convirtieron en el foco del asunto social, particularmente en los países donde las presiones sociales y políticas de fuera de sus esferas ejercen influencia. De este modo, la investigación cualitativa se ha convertido en una herramienta poderosa para documentar la existencia, sobre vivencia, y resistencia de los grupos oprimidos en Latinoamérica.

III.- La relación de la Investigación Cualitativa al Aumento de Conciencia Crítica.

De los estudios iniciales de Beatriz Avalos en el aula de clases durante los 80's a los actuales revisados en este volumen, la investigación cualitativa en Latinoamérica demostró una partida de la presunción que la educación estuvo sirviendo todos los intereses de todos los estudiantes latinoamericanos a el cuestionamiento de cuales intereses eran los mejor servidos por la educación. Además, la caja de estudios de pobreza y estudiantes privados de derechos comenzó a llamar la atención a la clase desigual y la distribución del capital cultural. Tal investigación comenzó a apoyar la noción de que la educación significo más que siendo instruido, siendo bien estructurada, a ser mejor educada y conocedores críticos.

La apariencia de los primeros estudios cualitativos se enfoca en la "cultura del fracaso" en algunas escuelas representadas un cambio radical de la deliberada pedagogía asumida tomando lugar bajo un sistema centralizado de educación (Avalos, 1989). Dada la aceptación de la base del conocimiento, codificada y distribuida en las escuelas a través de los profesores, como una situación tomada por concedida, la investigación cualitativa comenzó a explorar los caminos del conocimiento que eran construidos en interacciones específicas de enseñanza y aprendizaje. Las desigualdades en la producción del conocimiento y la distribución en las regiones urbanas marginales y de la periferia comenzaron a revestirse a través de los estudios y de las contradicciones identificadas en el reparto educacional equitativo.

Lo más importante, fue que la investigación cualitativa comenzó a mostrar que transferir el conocimiento dentro de las escuelas no necesito ser unidireccional o lineal, de los profesores a los estudiantes. Identificar y documentar, no sólo que eran las experiencias de los estudiantes, sino como ellos estaban asociados a través de las interacciones estudiante-profesor, reconociendo el uso del lenguaje como el control tanto de las condiciones negativas como positivas para el aprendizaje, promovida la búsqueda para las explicaciones que fueron más allá culpa de los estudiantes. La culpa de los profesores fue también evitada a través de los análisis profundos de las vidas profesionales de los profesores, relaciones de género, condiciones del lugar de trabajo, y las uniones laborales.

Justo ahora extendido tal entendimiento se ha convertido en difícil para el juicio, pero es claro que los objetivos a través de los cuales los problemas de enseñanza y aprendizaje pueden ser vistos no sólo tomados en diferentes agendas sino también en proporciones diferentes dentro de la investigación cualitativa latinoamericana en la educación. El foco en una variedad de marcos epistemológicos permite a las cuestiones ser generadas a atender no sólo al identificar patrones dentro de los marcos sociales, sino, más importante, preguntar porque estos patrones persisten.

IV.- Las redes de alumnos, investigadores y miembros de la comunidad. Con la ayuda de redes de computación y sitios Web, la posibilidad de crear redes de alumnos, investigadores y miembros de la comunidad quienes habían tenido acceso a los datos críticos e información sobre la investigación cualitativa se convirtió crecientemente importante. Obteniendo información puesta al día de la más reciente investigación que ha sido una de las más difíciles tareas para los investigadores latinoamericanos. Con la llegada de las redes REDUC y los periódicos latinoamericanos publicados, literatura en la investigación cualitativa está ahora más realmente disponible. Este piso de información, y mercado de programas innovados tales como la Etnografía, el Hipertexto, y Qualpro, están permitiendo a los etnógrafos latinoamericanos tener la última tecnología a su disposición. Esto también permite a los etnógrafos de Norte América y Europa tener acceso a sus problemas y cuestiones que los

investigadores cualitativos en Latinoamérica confrontan. La red de comunicación ha superado el piso más tradicional de información de graduadas y atendidas instituciones basadas de Estados Unidos y el regreso a sus países de origen para reinventar la investigación cualitativa en estas arenas. Puede ser esperado que los sitios de información puedan engendrar un acercamiento diferente para la investigación cualitativa en el futuro, y que esto sea tan avanzado como la tecnología y los recursos humanos disponibles para apoyar a ésta.

V.- Las Contribuciones de la Investigación Cualitativa en la Democratización de la Producción del Conocimiento y el Uso. Aunque nosotros no sabemos a que grado la investigación cualitativa puede ser ligada a la democratización de la producción del conocimiento y su uso por toda Latinoamérica, una tarea que puede requerir niveles mantenidos previos de la participación democrática, aparece que el importante incremento está siendo dado a la producción del conocimiento y decisión hecha de los profesores, estudiantes, padres, y administradores.

El valor y apreciación para como el conocimiento es construido, particularmente es socialmente constituido por actos, es demostrado a través del caso de estudio de Souza Lima en este libro, y a través de 8 años de análisis del lenguaje de los profesores, discurso, y acción reflexiva en los dos estudios cualitativos costarricenses. Estos ejemplos parecen sugerir que la producción de conocimiento es orgánicamente manejada en un caso, y en este caso de los dos estudios costarricenses, los caminos que los profesores usan del lenguaje para el control social han directamente impactado en la enseñanza y aprendizaje del aula de clases, y que puede abrirse en cuestionar porque tales acontecimientos toman lugar.

Como la investigación cualitativa es introducida a profesores y padres; y como es usada por ello también aparece para ser adquirido un nuevo significado, no sólo para los investigadores sino también para aquellos que participan en la investigación. De este modo, uno de los impactos de la investigación cualitativa aparece para estar ayudando a los investigadores a aprender a colaborar. En Latinoamérica tal impacto se traslada dentro de una apertura de nuevos espacios para el diálogo. Consecuentemente los miembros de la comunidad, profesores, y educadores quienes participan en la investigación cualitativa y especialmente en un equipo de trabajo que parece estar encontrando sus voces como ellos describen su situación, identifica las cuestiones para ser estudiadas, e investigan sus cuestiones. Estos contrastes con el camino de la producción de conocimiento a través de sistemas jerárquicos han prevalecido en toda Latinoamérica. La investigación cualitativa puede estar proveyendo el foro en el cual el conocimiento de esfuerzos populares puede ser escuchado y tomado seriamente por éstos en el poder. Si tal permutación continúa para ocurrir, una más fuerte orientación con las acciones dirigidas a la democratización es segura para ser desarrollada.

VI.- EL Papel de los Participantes en las Diferentes Etapas del Diseño de Investigación, Implementación, Análisis, y Desimación dentro de la Investigación Cualitativa Latinoamericana. Esta cuestión es cercanamente relatada a la previa. El papel que los participantes asumen en la investigación y en el proceso del campo de trabajo en un área de asunto de crecimiento que necesitará ser cercanamente examinado. Que es concebida como participación llena en las diferentes etapas del diseño de investigación, implementación, análisis, y diseminación está todavía en necesidad de ser trabajada fuera de la investigación cualitativa en toda Latinoamérica. ¿Qué tipos de filiación puede estar aforando participantes en el campo? ¿Qué etapa del proceso de investigación hace que los participantes comiencen a tener voz? ¿Cuál es el papel de los turnos que están para ser esperados en las diferentes etapas de la investigación? Son algunas de las cuestiones que suenan por una variedad de autores en este volumen. Como los profesores, padres, o estudiantes se convierten incorporados dentro de la investigación como co-investigadores que está siendo discutida. Algunas respuestas están siendo fundadas en la tradición de mucho tiempo en Latinoamérica de la acción de la investigación participativa.

La acción de la investigación participativa, la cual creció en el interés de la educación popular en Latinoamérica, fue extensivamente teorizada durante los 80's, pero relativamente menos estudios fueron documentados. De acuerdo con Salinas (1993), los pocos estudios que fueron publicados fueron difíciles para acceder y muchos faltaron de rigor metodológico.

Entrando en los 90's, sin embargo, el movimiento popular de educación y los métodos de la investigación participativa asociada con ésta, ha hecho movimientos dentro atendiendo a definir el paradigma de investigación que responde a la realidad latinoamericana (Latapí, 1994; Salinas, 1993; Puiggrós, 1994; Torres, 1992). También se está moviendo más allá un asunto limitado a la educación popular y está incrementada la fusión con otras formas más institucionalizadas de la educación pública. De hecho, Puiggrós (1994) ha ampliado la noción de la educación pública para no incluir ninguna práctica que genere discursos antihegemónicos y prácticas, dentro o fuera del sistema educacional formal. Siguiendo esta noción, Sirvent (1990) ha elaborado una visión de la investigación participativa que une los modelos participativos de la reforma curricular en las escuelas públicas en Argentina (ver también Golzman y López, 1989; Solves, 1993). De este modo, debemos esperar ver algunas adaptaciones interesantes de modos colaborativos de la investigación cualitativa en el futuro.

VII. Los Problemas Étnicos de la Investigación Cualitativa: la Posesión de las Comunidades y la Transferencia de los Procesos de Investigación a los Individuos y Comunidades. Como la investigación cualitativa comienza a madurar en la educación latinoamericana, los problemas étnicos de posesión, se transfieren, y propietariamente se convierten en incremento significantes. Justo ahora mucha de la reacción está siendo proveída a informantes o individuos quienes trabajan con etnógrafos que no normalmente aparecen en huella, no es tal información publicada en ninguno de los reportes. De este modo, la cuestión de si los participantes ven manuscritos en los cuales sus pensamientos aparecen antes de que sean publicados, es una arena que puede necesitar además exploración y examinación. También la cuestión de quien tiene el derecho a representar quien está siendo reconocida como un problema difícil para los etnógrafos. Claramente las dimensiones étnicas de las relaciones investigador-informante alto en el desarrollo de la investigación cualitativa latinoamericana en la educación y puede ser esperada para tener mejores delineaciones en la investigación futura.

La Investigación Cualitativa en relación con las Transformaciones Actuales Sociales, Culturales y Políticas

Como Latinoamérica sufre cambios sociales y económicos, el papel que la investigación cualitativa juega en relación con tal transformación es uno que debe ser cercanamente visto. Si el impacto de la investigación cualitativa servirá para identificar las desigualdades en la educación dado como que ofrece alternativas que han sido estudiadas en base de caso por caso, pero la investigación cualitativa se ha convertido en una herramienta para la construcción del sistema educacional cuestionado que está más allá de la duda. La investigación actual y futura en el campo continuará documentado las más anchas transformaciones sociales y económicas y su impacto en la educación. Concluimos con pocas cuestiones que han surgido de nuestro trabajo con los autores y sus contextos.

Cuestiones para la Reflexión

Como la investigación cualitativa continúa creciendo y desarrollándose por toda Latinoamérica, algunas de las cuestiones que nosotros aumentamos como un significado para reflexionar en su impacto y continúa el diálogo son las siguientes:

1.- ¿Qué ha enseñado la investigación cualitativa en Latinoamérica sobre la apreciación de la capacidad de los humanos para reflexionar, aprender y cambiar? ¿Qué transformaciones educacionales están ocurriendo?

2.- ¿Cómo ha contribuido la investigación cualitativa a la comisión del efecto del cambio no violento en toda Latinoamérica?

3.- ¿Cómo podemos utilizar la investigación cualitativa en Latinoamérica para disminuir la alienación sentida por los grupos marginados y sin derechos en los caminos en los cuales las metodologías de investigación no representan todavía otra racionalidad alineada?

4.- ¿Cómo están los etnógrafos actualmente respondiendo a sus propios prejuicios y practica reflexiva? ¿Esta siendo esta investigación analizada por estas participaciones tan bien como está siendo conducida esta investigación?

5.- ¿Es la investigación cualitativa, como la investigación participativa, coherente con su propio propósito? ¿Cuál racionalidad se convierte dominante? ¿Es la investigación cualitativa una expresión de lo que Armando Loera-Varela llama, "la racionalidad de los grupos intelectualizados con intereses emancipados y comprensivos, quien es el nombre de la "voz dada" para la no poderosa, de hecho, impone su propia racionalidad"? (Loera-Varela, 1986, p.2).

Más cerca la examinación de estas cuestiones y que continúan para emerger como una investigación cualitativa que se convierte extendida podrá proveer los fondos para su expansión e institucionalización en toda Latinoamérica. Aunque la investigación cualitativa es actualmente desarrollada en México, Brasil, Chile, Argentina, y Costa Rica, esta comenzando a filtrarse a lo largo de los bordes de las pensadas conferencias y publicaciones inter-americanas. Como Cuba continua para abrir los intercambios académicos, se está convirtiendo aparente que hay un rico campo de tradición de investigación, dibujado particularmente en el trabajo de Vygotsky y Bakhtin. Este libro es un humilde comienzo en el establecimiento de un diálogo entre norte y Latinoamérica. Esto es para ti, los lectores, para hacer seguro que el diálogo continúe.

De acuerdo con García Huidobro y Gutiérrez (1984), la investigación latinoamericana ha surgido de la dependencia en los paradigmas norteamericanos y europeos (y agencias fundadas) y una falta de comunicación sistemática entre los investigadores latinoamericanos. Estos autores discuten que los paradigmas previos (tanto los reproductivos sociales dibujados desde el análisis Marxista) han sido transferidos desde el centro hacia la periferia con un ajustamiento pequeño para las características únicas de la realidad social y educacional latinoamericana. De hecho, algunos han expresado la opinión que hay algunos peligros que como libre trato de acuerdos florecen y más latinoamericanos reciben grados avanzados en Estados Unidos e instituciones educacionales europeas, y la etnografía educacional se convertirá en "el último importe intelectual" (García Huidobro y Gutiérrez, 1984,p.14).

Comentario personal.

La importancia de este libro radica en que se da a conocer los trabajos que han sido realizados en América Latina dentro de la educación, los trabajos de investigación cualitativa que se han realizado al respecto, en México, Brasil, Costa Rica, Argentina y Chile, así como los resultados obtenidos en dichas investigaciones; en la búsqueda de un nuevo paradigma que incluye muchas de las ideologías experimentadas por los etnográficos Norte Americanos; pero sembrado firmemente en los contextos históricos y educacionales en Latino América, considerando las condiciones sociales y culturales de clase, influencia y poder.

Por otro lado, se exponen las características y condicionantes, específicos que tuvieron que ser considerados durante el proceso de la investigación cualitativa, en los diferentes países, dejando en claro que no puede ser posible realizar un prototipo de investigación igual para todo Latino América, ya que cada comunidad tiene características y condicionantes distintos, que deben ser tomados en cuenta en la investigación Cualitativa dentro de la Educación.

La investigación cualitativa en Latino América surge a través de diversas disciplinas; sociolingüísticos; sociología; la influencia de agencias internacionales; demandando mayor participación de la comunidad.

Es claro que con calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, el alumno aprende más y mejor, la investigación cualitativa demuestra que el entendimiento entre estudiantes/profesores da como resultado una construcción social de conocimiento y significado.

Antología del libro: **Etnográfica y Diseño Cualitativo en la investigación Educativa**. Segunda edición De Margaret D. LeCompte y Judith Preissle

Traducción: M. en Arq. Angélica María Núñez Aguilar.

Colaboradores: Esperanza Duarte Flores y Roxana Hilario Ramírez

Este libro es un tratado sobre cómo realizar investigación cualitativa y etnográfica, contienen maneras de recolectar información, métodos para asegurar la calidad de ésta, los roles que los investigadores desempeñaran en el curso y de sus esfuerzos, y las técnicas para la organización de resultados, conclusiones e interpretaciones. Así como el rol que la teoría juega en cada paso del proceso de investigación.

Esta segunda edición, según las autoras; presenta una evolución de recursos para usarlos en cursos sobre métodos de investigación. en cursos de metodología en el campo de la investigación para graduar estudiantes en Educación. Se hace una representación de todo el proceso de investigación. Se discute la investigación en las ciencias sociales desde sus etapas iniciales como la formulación del problema pasando por las últimas fases del análisis, donde es apropiada la manipulación de información estadística. Esta segunda edición también contiene la interpretación y evaluación de resultados. Demostrar la interrelación entre investigaciones tradicionales, a algunos psicólogos, antropólogos y sociólogos comprometidos en estudios naturalistas. Cada disciplina tiene su propia terminología para estos estudios; todas usan métodos similares, aun encierran sus respectivos campos de disciplinas de manera que en ocasiones distorsionan la realidad de la existencia humana. Este trabajo representa un esfuerzo práctico dirigido hacia una combinación de las disciplinas, en las que se tiene interés, que son centrales para la investigación en Antropología, Psicología y Sociología, que raramente son compartidos entre estas ciencias.

Con esta segunda edición, el uso de la investigación cualitativa y etnográfica en Educación y las ciencias sociales exploto; ahora ésta goza de bastante legitimidad. Ya no más es apropiado gastar esfuerzos defendiendo la legitimidad de los alcances de la Etnografía en la investigación. Ya no más es el análisis de información cualitativa con baja tecnología o esfuerzos manuales. Y diseños etnográficos y cualitativos por si mismos no son uniformes de ninguna manera; han experimentado una evolución considerable, tanto epistemológicamente como metodológicamente. Dentro del capítulo de teoría se incluyen perspectivas críticas, posmodernas, colaboracionales y feministas en los propósitos e implementación de la investigación como también la postura que algunos investigadores adoptan en la interacción con otros participantes, y la búsqueda de información que realizaron. También cuenta con una sección, en construcción, sobre la revisión y análisis de la literatura. Se muestran varios ejemplos, con el uso de tablas y figuras para explicar algunas de las partes. También se muestran ejemplos concretos para incluir un rango de estudios de comunidades etnográficas a los salones de clase. También cuenta con un capítulo sobre el uso de computadoras en el análisis de información cualitativa y etnográfica. El último capítulo refleja el pensamiento de las autoras y otros teóricos.

El Capítulo Uno sitúa la Etnografía y las variantes de investigación cualitativa relacionadas, dentro del contexto de estilos de investigación escolar y ciencia social tradicional. El desarrollo histórico de la Etnografía es trazado desde una Antropología Cultural y el campo de Sociología hasta su uso presente en varias disciplinas. Se han discutido los propósitos y variaciones Etnografía Educativa. Influencias en la Etnografía educacional identificadas provienen de la Antropología Educativa, Psicología Educativa, Sociología y de la evaluación de investigación.

El Capítulo Dos trata la discusión de la selección del problema y el diseño de la investigación. Este proporciona la estructura central para los demás capítulos. Este capítulo menciona, sobre cómo el diseño de una investigación facilita las siete decisiones que cualquier investigador de las ciencias sociales hace: (1) formulación del problema, (2) selección del diseño de investigación, (3) selección de quien realiza la investigación y que se estudia, (4) decisión de cómo aproximarse a los participantes, (5) selección de medios de recolección de información, (6) selección de la manera de analizar la información e (7) interpretación de la información y aplicación en el análisis.

Las fases iniciales e investigación de campo se presentan en el capítulo tres. Estas fases requieren un investigador para unir las variantes: “quien debe realizar la investigación” y “que se debe investigar” con el “por qué” y “como se debe investigar”.

Este capítulo menciona los asuntos involucrados en la selección de poblaciones relacionadas y en la selección y muestreo de información cualitativa. Se describe como las poblaciones son conceptualizadas y distinguidas entre muestreo de probabilidades y selección basada en criterio. Las variantes de esas dos técnicas son discutidas e ilustradas.

Capítulo Cuatro describe las maneras especiales en que los roles asumidos por investigadores en el estudio de la Etnografía difieren de lamentar en que lo hacen otros investigadores de otras tradiciones. Se le dedica atención particular a la manera en que las relaciones personales afectan la información recabada y como la ética relacionada con el tratamiento de las ciencias humanas es aplicada en etnógrafos. La interacción de roles internos y externos al sitio de investigación es examinada en el contexto de la ejecución de un estudio, la construcción de significados dentro del sitio de investigación y los resultados obtenidos; y habilidades específicas de limitación de la extensión, o comunicación y negociación necesarias para una culminación exitosa de un proyecto etnográfico de investigación. La parte final del capítulo contiene la manera en que etnógrafos e investigadores cualitativos inician su residencia en los campos de estudio y comienzan con la recolección de información: localizando sitios de estudio y colectividades, obteniendo acceso y entradas y localizando grupos y escenas sociales.

Capítulo cinco es dedicado a las maneras en que la teoría informa la definición, recolección y reinterpretación de información examinando los niveles de teoría, ambas informal y formal, personal y científica; así como diferentes posturas teóricas guían a diferentes tipos de preguntas y diseños de investigación.

Capítulo seis discute los métodos utilizados en la recolección de información hecha por investigadores cualitativos y etnográficos. Por conveniencia el capítulo es dividido en dos secciones: métodos interactivos, que incluye entrevistas, encuestas, observación participativa; y la sección de métodos no interactivos, que incluye la observación no participativa y la recolección de artefactos. Diferentes tipos de información es mostrada y son presentados amplios ejemplos de información. A lo largo de este capítulo, la integración de los métodos de recolección de información con los roles asumidos por los investigadores es enfatizada y la coordinación entre la recolección de información y el análisis de esta, son pasos anticipados.

Capítulo siete se enfoca en el análisis e interpretación de la información cualitativa y etnográfica. Integra temas y decisiones de los cuatro capítulos precedentes. Tres categorías de procesos analíticos se describen y discuten. Son modos genéricos de manipulación, o de hacer teoría –recepción, comparación, contraste, agregación, orden, establecimientos de links, relaciones y especulación- y dos convenciones formales y sistemáticas para el análisis. La primera es una selección consecutiva; estas estrategias son medios para guiar la recolección de información mediante construcciones analíticas consecuentes. Incluyen casos de selección negativa, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y la implicación de la teoría en la selección. La segunda abarca procedimientos analíticos generales usados durante el proceso de investigación; son inducción analítica, comparación constante, análisis tipológico, enumeración y protocolos observacionales estandarizados.

La segunda sección del capítulo como estos procesos variables son empleados en la construcción de un análisis etnográfico. Esta misma operación guía al investigador hacia una tarea final: la interpretación e integración de la información etnográfica. Se presentan ejemplos de cuatro alcances de esta actividad empleados por investigadores: consolidación teórica, aplicación teórica, formulación de metáforas, similitudes y analogías, y síntesis de resultados con otra literatura. La triada de herramientas analíticas combinada con métodos de recolección de información, selección de técnicas y las estructuras conceptuales son enfatizadas durante este capítulo.

Capítulo ocho, en este capítulo, se explica lo que las computadoras pueden y lo que no pueden realizar en el proceso de investigación y se hace un estudio sobre los principales programas de computadoras para el análisis de información cualitativa, compatibles IBM, IBM compatible y computadoras Macintosh.

El libro concluye con las maneras de evaluar la investigación etnográfica y cualitativa en el capítulo nueve. Se sintetiza el material discutido en los capítulos iniciales para el uso de investigadores que evalúan sus actividades conforme al proceso y para escolares que juzgan el valor de estudios reportados en la literatura. Las tareas del investigador discutidas a lo largo del texto son examinadas mediante una variedad de criterios de calidad.

Una vez presentada la explicación sobre cada uno de los capítulos del libro, Iniciare exponiendo el porque y la importancia de los capítulos elegidos para la presente antología del libro, "Etnográfica y Diseño Cualitativo en la investigación Educativa". Dentro del proceso de investigación del tema de investigación, considero indispensable la inclusión de los Capítulos dos, tres, seis, siete y nueve, ya que desde mi punto de vista son los capítulos que tienen ingerencia directa con el mismo, porque estos, forman parte importante en el desarrollo, elección y análisis de la muestra y la manera que deben de realizarse las encuestas a docentes y alumnos de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana, principalmente, así como a las Universidad La Salle y Universidad Vasco de Quiroga ubicadas en la ciudad de Morelia, Michoacán.

En el Capítulo dos, como ya se menciona, es en donde se trata la discusión de la selección del problema y el diseño de la investigación. En este capítulo se menciona, sobre cómo el diseño de una investigación facilita las siete dediciones que cualquier investigador de las ciencias sociales hace: (1) formulación del problema, (2) selección del diseño de investigación, (3) selección de quien realiza la investigación y que se estudia, (4) decisión de cómo aproximarse a los participantes, (5) selección de medios de recolección de información, (6) selección de la manera de analizar la información e (7) interpretación de la información y aplicación en el análisis.

En el Capítulo tres, se presentan las fases iniciales e investigación de campo. Estas fases requieren un investigador para unir las variantes: "quien debe realizar la investigación" y "que se debe investigar" con el "por qué" y "como se debe investigar". Mencionando los asuntos involucrados en la selección de poblaciones relacionadas y en la selección y muestreo de información cualitativa. Se describe como las poblaciones son conceptualizadas y distinguidas entre muestreo de probabilidades y selección basada en criterio. Las variantes de esas dos técnicas son discutidas e ilustradas.

Se eligió también en Capítulo seis, porque es aquí en donde se discuten los métodos utilizados en la recolección de información hecha por investigadores cualitativos y etnográficos. Este capítulo es dividió en dos secciones: métodos interactivos, que incluye entrevistas, encuestas, observación participativa; y la sección de métodos no interactivos, que incluye la observación no participativa y la recolección de artefactos. Diferentes tipos de información es mostrada y son presentados amplios ejemplos de información. A lo largo de este capítulo, la integración de los métodos de recolección de información con los roles asumidos por los investigadores es enfatizada y la coordinación entre la recolección de información y el análisis de esta, son pasos anticipados.

El Capítulo siete se consideró porque este capítulo se enfoca en el análisis e interpretación de la información cualitativa y etnográfica. Integra temas y decisiones de los cuatro capítulos precedentes. Tres categorías de procesos analíticos se describen y discuten. Son modos genéricos de manipulación, o de hacer teoría –recepción, comparación, contraste, agregación, orden, establecimientos de links, relaciones y especulación- y dos convenciones formales y sistemáticas para el análisis. La primera es una selección consecutiva; estas estrategias son medios para guiar la recolección de información mediante construcciones analíticas consecuentes. Incluyen casos de selección negativa, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y la implicación de la teoría en la selección. La segunda abarca procedimientos analíticos generales usados durante el proceso de investigación; son inducción analítica, comparación constante, análisis tipológico, enumeración y protocolos observacionales estandarizados.

En la segunda sección del capítulo se muestra como estos procesos variables son empleados en la construcción de un análisis etnográfico. Esta misma operación guía al investigador hacia una tarea final: la interpretación e integración de la información etnográfica. Se presentan ejemplos de cuatro alcances de esta actividad empleados por investigadores: consolidación teórica, aplicación teórica, formulación de metáforas, similitudes y analogías, y

síntesis de resultados con otra literatura. Esta triada de herramientas analíticas combinada con métodos de recolección de información, selección de técnicas y las estructuras conceptuales.

Finalmente se eligió el Capítulo nueve porque se concluye con las maneras de evaluar la investigación etnográfica y cualitativa. Se sintetiza el material discutido en los capítulos iniciales para el uso de investigadores que evalúan sus actividades conforme al proceso y para escolares que juzgan el valor de estudios reportados en la literatura. Las tareas del investigador discutidas a lo largo del texto son examinadas mediante una variedad de criterios de calidad.

Una vez analizados cada uno de los capítulos puedo concluir que efectivamente todos ellos son importantes, y de gran ayuda, ya que marcan pautas a seguir para un mejor desarrollo de la investigación. A continuación se presentan los capítulos completos para que el lector tenga una idea más clara de lo hasta aquí expuesto.

CAPITULO DOS

CONSIDERACIONES EN LA SELECCIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, señalaremos la cuestión del diseño de investigación. El diseño de investigación como término más ampliamente concebido, comprende el decidir cual será el propósito de la investigación y que cuestiones surgirán, así como qué información contestará más apropiadamente las específicas preguntas de la investigación, y cuales estrategias son las más efectivas para obtenerla.

Empezaremos esta discusión por distinguir entre los términos aplicados al diseño de investigación cualitativo y al etnográfico. Esperamos que tales distinciones faciliten claras opciones entre los modelos para investigación.

Aclarando el lenguaje del Diseño de Investigación

El término **Diseño de Investigación** es algo confuso. Las personas que han desarrollado métodos de las ciencias sociales han fracasado al hacer claras y definitivas distinciones entre los diseños de investigación, o a claramente discriminar entre marcos teóricos, diseños de investigación y métodos de recolección de datos. Tales descriptores aplicados a diseños frecuentemente son presentados como polos opuestos de una dicotomía –investigación fenomenológica contra la investigación positivista, investigación naturalista contra la investigación experimental, o investigación cualitativa contra la investigación cuantitativa-, aun cuando podría argumentarse que los primeras dos de estos pares son opuestos naturales y el último par no lo es.

Las distinciones entre los diseños de investigación cualitativa son más confusas por el uso de sinónimos en los términos, tales como: fenomenológica, naturalista, no manipulativa, observacional, cualitativa, y etnográfica investigación. Estas designaciones no se refieren al diseño sino a aspectos totalmente diferentes del proceso de investigación. Mientras que la investigación etnográfica es no manipulativa, naturalista y a veces fenomenológica, no toda investigación no manipulativas, naturalista y fenomenológica es investigación etnográfica. Describir estudios ya sea cualitativos o cuantitativos es engañoso porque mucha etnografía usa datos cuantitativos y muchos estudios cuantitativos usan lo que ha sido calificado recaudación de técnicas de datos cualitativos. Finalmente investigadores novatos frecuentemente nombran su investigación como “descriptiva”. Creemos, de cualquier modo, que no hay tal cosa como diseño descriptivo porque, por si mismo, el término no nos dice nada acerca de cómo el investigador planea hacer el trabajo. Toda investigación es hasta cierto punto descriptiva. Y si no lo es, el lector no sabrá que ha estudiado.

La investigación cualitativa y la etnografía frecuentemente son erróneamente descritas como “no empíricas” por gente que trata de decir que no es ni experimental ni “cuantitativa”. De cualquier modo el término “empírico” no tiene nada que ver con números o manipulación de variables. Mejor dicho, se refiere de todos modos al fenómeno que es capaz de ser encontrado

en el mundo real y evaluado por significados de los sentidos. Desde entonces la investigación cualitativa y etnográfica ha sido prominentemente tratada con observación y grabada de un fenómeno del mundo real, estas claramente son empíricas. De hecho, toda investigación de ciencia social, especialmente etnográfica, es empírica. La filosofía, por contraste no lo es.

La investigación etnográfica y cualitativa frecuentemente es igualada con investigación hermenéutica o interpretativa, aunque no todos los estudios hermenéuticos o interpretativos son etnografías. Estos términos se refieren a muy diferentes aspectos del proceso de investigación. Un asunto de hermenéutica implica un asunto con el significado. El término proviene de una palabra griega que significa “traducir”; un hermeneuta era un intérprete. Contemporáneamente, hermenéutica trata de formas de explicar, traducir, e interpretar la realidad percibida. En investigaciones contemporáneas, un asunto de hermenéutica es un asunto de interpretar y recaudar los significados precisos que los participantes de la investigación dan de la realidad que los rodea. Los etnógrafos tratan asuntos relacionados con interpretación de culturas, pero porque ellos solamente pueden ver porciones de la realidad cultural, ellos luchan además con la cuestión de representación. Muchos etnógrafos creen que la “realidad” de una escena cultural es el producto de múltiples percepciones, incluyendo la del investigador y la producida por la interacción entre investigadores y de la gente que se estudia. El problema se convierte en uno, de determinar cuantas de cuales realidades son representadas, como pueden ser representadas, y con qué grado de adecuación (ver Clifford & Marcus, 1986; Geertz, 1988; Marcus & Fischer, 1986).

La investigación interpretativa comparte con la hermenéutica la relación con el significado. Estos estudios están armados por descripciones de explicaciones o significados dados al fenómeno por ambos; el investigador y los participantes del estudio, en vez de definiciones e interpretaciones del solo investigador. Estos estudios enfatizan el análisis del lenguaje y del discurso; usan descripción semántica en vez de estadísticas de probabilidad para prueba (Erickson, 1986).

Cuestión de Tamaño, Sitio y Método

Los nombres dados a los diseños de investigación frecuentemente se refieren a completamente diferentes —e incomparables— aspectos logísticos de la investigación. Por ejemplo, “selección” define el término “caso de estudio”; un caso es el número de unidades-una-estudiada, sea o no la unidad una organización formal, un niño sicótico, una comunidad, o un grupo (Merina, 1988; Stake, 1988). Porque son reconstrucciones de una cultura individual, etnografías son casos de estudio, por definición. La mayoría de las etnografías además, por definición, son estudios de campo. Los estudios de campo son definidos por el lugar (sitio) de la investigación, usualmente por el hábitat natural o por el acostumbrado entorno de los participantes. Los casos de estudio son usados en una variedad de disciplinas, desde industrial y clínica psicología hasta educacional.

Los casos de estudio pueden ser cuantitativos tanto como cualitativos; como estudios de campo como etnografías, pueden tomar lugar tanto en escenarios naturales como en escenarios artificiales de laboratorio. Ambos casos de estudios y estudios de campo pueden implicar iniciada manipulación del investigador o de los participantes, o bien experimentos naturales -sucesos accidentales que interrumpen el flujo normal de los eventos- que pueden ser estudiados como si fueran experimentos.

La investigación Observacional puede ser usada en todo tipo de estudios. Esto indica que el investigador está observando a los participantes y reuniendo datos de lo que están haciendo, aún si el investigador y los participantes del estudio interactúan de alguna forma o no.

El término “medir” se refiere a un método de recolección de datos, sin importar donde tome lugar, ya sea en el campo, en un laboratorio, entre los participantes de un caso de estudio, o entre miles de personas incluidas en una encuesta. En general las medidas bien hechas son precedidas por el trabajo de campo. Los etnógrafos usan medidas en dos formas: entrevistas y cuestionarios. Además usan observación participativa. Las medidas pueden mantenerse solas como un diseño o pueden ser usadas en conjunto con otras técnicas de recolección de datos.

Medidas asociadas con Tradiciones Disciplinarias

Científicos sociales generalmente usan variaciones en uno de siete modelos de investigación: etnografía, análisis de caso de estudio, análisis de medida, experimentación, investigación observacional estandarizada, simulación, análisis histórico y documental.

Cada uno de estos modelos captura diferentes aspectos de la experiencia humana. Por ejemplo, el análisis del caso de estudio es apropiado para una intensiva y profunda inspección de uno o pocos aspectos de un fenómeno dado. En contraste, el análisis de medida usualmente se dirige a menos aspectos individuales del fenómeno, pero lo hace a través de más instancias. Un estudio experimental debe ser capaz de decir al investigador si un programa específico llevará a cabo sus metas establecidas, pero no debe dar mucha información en como el programa fue implementado o cuál de sus atributos es exitoso. De esta manera, el naturalista, fenomenológico, y holístico énfasis común en la etnografía puede ser contrastado con el acostumbrado, controlado, positivista y particular énfasis en experimentación. Mientras que los dos son orientados a analizar el contenido y significado del comportamiento humano, experimentación y etnografía difieren del análisis histórico y documental en que este último depende principalmente artículos escritos, que registran el pasado comportamiento humano, como sea el investigador usa el actual comportamiento-verbal y no verbal- como su dominante fuente de datos.

Cada uno de estos diseños de investigación además es típicamente asociado con particulares disciplinas de ciencias sociales: psicología con experimentación, sociología con diseños de medida, antropología con etnografía, economía con estrategias de simulación tales como construcción de modelos matemáticos, y ciencia política con casos de estudio comparativos. La tabla 2.1 muestra las variadas disciplinas de las ciencias sociales y los modelos de investigación que son asociados con ellas, usualmente porque los "antepasados" de las disciplinas usaron estos modelos en la infancia del campo de estudio. Es importante notar, como hemos enfatizado durante todo este capítulo, que los investigadores contemporáneos in cada disciplina toman modelos prestados cada uno con impunidad en el interés de mejor investigación.

La variación en la elección de modelos de investigación es asociada con sub-campos dentro de una disciplina, como por ejemplo, en la asociación de estudios de campo controlados (manipulación de comportamientos específicos en un escenario de forma natural) con psicología social. Los modelos mismos se han desarrollado dentro de estructuras conceptuales especificando la naturaleza de datos legítimos, suposiciones acerca de relaciones causales, y teorías de comportamiento humano (Smith, 1979). Así estudiosos del comportamiento en psicología enfatizan experimentación como el modelo de elección. Del mismo modo, los teoristas psicodinámicos dependen del caso de estudio clínico, mientras la psicología ecológica depende principalmente de observaciones estandarizadas hechas en escenarios naturales no manipulados. Mientras Piaget y otros psicólogos desarrolladores usaron observaciones manipuladas en dirigidas a las cuestiones de su investigación, muchos psicométricos han conducido medidas con varias pruebas estandarizadas y protocolos.

TABLA 2.1

Diseños de Investigación acostumbradamente asociados con Disciplinas de las Ciencias Sociales*

	Economía	Psicología	Ciencia Política	Sociología	Antropología	Historia
Modelos Matemáticos	X					
Simulaciones	X					
Experimentos Controlados		X				
Estudios de campo controlados		X-				

Pruebas Estandarizadas y Protocolos Observacionales		X				
Medidas	X	X+	X	X		
Inducción Lingüística					X	
Casos de estudio		X'	X	X	X	X
Etnografía					X	
Análisis de documentos y registros			X	X#		X

* X-, psicología naturalista (etología); X', psicología clínica; X# Demografía.

Muchas variaciones son asociadas con el desarrollo histórico de un campo. La antropología originada en Biología o Historia Natural; su método es reflejado en el estudio de las plantas y animales, llevados a cabo por biólogos. Investigación descriptiva, comparativa, taxonómica e inductiva en su intento, ellos cuentan con una amplia extensión de técnicas en observación y registro de eventos y comportamiento; que ocurren naturalmente en sitios del campo. Etnografía y antropología psicológica aún dependen de estos métodos.

Como con psicología, han sido frecuentemente generadas escuelas completas de pensamiento sociológico del uso de estudios de investigación, la mayor parte, de un solo modelo general de investigación. Sociológicamente la investigación empezó como casos de estudio de organizaciones, tratados teóricos en fenómenos macro sociales, o análisis secundarios de material y censos demográficos. Moviéndose subsecuentemente en dos direcciones. Una dirección depende de los modelos de medida como una extensión del análisis demográfico. La otra evolucionó en los años 20's al mismo tiempo que la etnografía lo hizo en la antropología cultural, proviene de la llamada Escuela de Sociología de Chicago. Esta usaba la misma técnica de participación observacional empleada en antropología, pero fue documentada por el interaccionismo simbólico de G.H. Mead y Robert Blumer y otros. Los investigadores de la Escuela de Chicago realizaron casos de estudio de grupos específicos, usualmente en lugares urbanos en Norteamérica y en el Oeste de Europa. Este modelo además fue usado entre psicólogos industriales en sus análisis de trabajos de grupo; los dos tipos de estudio eventualmente vinieron a ser asociados con la estrategia de recolección de datos de observación participante. Algunas subdisciplinas como psicología social empezaron por usar observaciones de campo a pequeña escala y opiniones por grupos de investigación; movieron cada vez más hacia modelos de diseño experimental y cuasiexperimental.

A pesar de la preferencia legítima y contraria, para ciertos modelos de investigación generales hechos por escuelas individuales dentro de las disciplinas de las ciencias sociales, algunos de las más creativas investigaciones usan modelos eclécticamente, combinando aspectos de varios modelos para producir más diseños de investigación válidos. En muchas circunstancias, el más deseable diseño envuelve la amalgamación de dos o más de siete ideales y típicos modelos en un tipo de triangulación.

En los diseños aplicados por científicos sociales frecuentemente emplean elementos derivados de más de un modelo, aunque puede predominar uno sólo. Durante algunas décadas atrás, la práctica de combinar modelos ha llegado a ser más común, facilitada por avances tecnológicos tales como computadoras que permiten considerar múltiples variables dentro de un solo experimento, además del desenfoque de estrictos límites disciplinarios de los cuales una vez obviada la alternativa aproxima a la investigación, y a avances metodológicos y teóricos que fomentan el eclecticismo en el diseño de la investigación (Eisner & Peshkin, 1990; JAeger, 1988; Le Compte et al., 1992; Sherman & Webb, 1988).

Los diseños cuasiexperimental de Campbell y Stanley (1963) (para versión actualizada, ver Cook & Campbell, 1979), aplicados extensivamente para investigadores educacionales, combina el rigor de experimentación de laboratorio con la naturalista falta de manipulación en el campo del medio ambiente. Similarmente, los casos se estudio de observación manipulada

de Piaget, mencionado arriba, combina elementos de experimentación y casos de estudio. Muchas de las investigaciones de Milgram en psicología social (e.g., Milgram, Mann, & Harter, 1965) incorporan las dos: observación naturalista y manipulación en la clave de variables experimentales. Los etnógrafos, por ejemplo, pueden combinar recolección de datos etnográficos con estrategias de medida o modelos experimentales. Tales modelos y sus varias combinaciones y simulaciones son significados alternativos para dirigirse a una cuestión inicial de investigación. Las variantes discutidas en el capítulo uno como cuasi-etnografías resultan de esta ecléctica aproximación al diseño de investigación (para diversas formas de caso de estudio cualitativo, ver Bogdan & Biklen, 1992). Incluso más lejos van los políticos, críticos y aplicados investigadores quienes explícitamente entran al campo intentando cambiarlo. Realizan insultos como investigación completamente a distancia y construyen dentro de sus diseños negociación de problemas de investigación, accesos, condiciones de estudio, relaciones con sujetos, y hasta como el resultado final será usado (Anderson, 1989; Giroux, 1988; Giroux & Simon, 1989; Gitlin & Smyth, 1989; Partidge, 1987; Schensul, Sdhensuk, Gonzales, & Caro, 1981; Schensul & Schensul, 1992).

SUMARIO

Los diseños de investigación pueden ser definidos por cualquiera de los siguientes factores (Lecompte, 1990):

- El tipo de lugar de la investigación (estudios de campo contra estudios de laboratorio).
- El número de unidades seleccionadas (casos de estudio).
- El rol que el investigador interpreta observando a los participantes del estudio (observación participativa).
- El número de puntos estudiados y su aceptabilidad en análisis estadísticos (estudios cuantitativos).
- El método de recolección de datos (investigación de medida, observación participativa o no participativa).
- El grado de control ejercitado por el investigador sobre los participantes (experimentos, investigación naturalista).

Preguntas para reflexionar en la selección de diseños de investigación son enlistadas a continuación:

- ¿Con cuáles orientaciones teóricas (ver Capítulo cinco) y afiliaciones disciplinarias es típicamente asociado el diseño de investigación deseado?
- ¿Cuál de los siete típicos modelos de diseño en las ciencias sociales se dirige más efectivamente a los objetivos del diseño de investigación?
- ¿Requiere la investigación de extensa revisión de pocos casos o extensivo análisis de muchos casos?
- ¿Requiere la investigación de concentración holística o se enfoca en aspectos particulares de un fenómeno?
- ¿Debe ser el fenómeno estudiado y examinado en su contexto natural, o puede ser más claramente explicado a través de investigación manipulada en un laboratorio?
- ¿Son compatibles las orientaciones teóricas implicadas en el diseño contradictoria o irrelevantemente con las cuestiones de la investigación?

Formular Propósitos y Cuestiones de la Investigación

Una de las más difíciles tareas con las que se enfrenta un investigador, surge con la cuestión operacional de la investigación, marcada dentro de un propósito válido de la investigación. Distinguir entre el propósito y la cuestión de la investigación es el primer problema.

LA DISTINCIÓN ENTRE PROPÓSITO Y CUESTIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

La formulación inicial de una cuestión de investigación o problema, define el tema de interés y establece parámetros para el diseño de la investigación. Muchos investigadores confunden los

propósitos de la investigación con las preguntas o cuestiones de la misma. Esto puede ser porque en la investigación etnográfica, la formulación de preguntas y problemas es complicada por la variedad de modos de objetivos iniciales, pueden ser extendidos, modificados o redefinidos dentro del curso del estudio. Para distinguir entre el propósito o meta de un estudio y la cuestión investigada es esencial comunicar a ambas un estudio conceptual relevante y su contenido empírico. Aunque los propósitos y cuestiones investigativas son relacionadas y frecuentemente superpuestas no son sinónimos.

El punto de investigación *propósito* o *objetivos* delinea que es lo que va a ser en general, el resultado de la investigación. Estos pasos describen lo que no es conocido aún y que nuestro estudio habrá de revelar, y llenará los espacios de una base existente de conocimiento, expandirá esa base de conocimiento, iniciará investigación en una descuidada línea de consulta, o facilitará la integración de un campo conceptual emergente. Además sugieren como los resultados del investigador deben ser usados. Los pasos de concentración y propósito deben reflejar los contextos conceptuales y teóricos que guiarán e informarán el proceso de investigación. Los etnógrafos frecuentemente desarrollan o redefinen propósitos como proceden a través de la actividad investigativa en el modo analítico que hemos llamado "recursividad" (ver capítulo siete); consecuentemente deben dirigirse ambos a priori y a posteriori objetivos considerando como y por qué modificaciones ocurrieron.

Las cuestiones de investigación consultadas; por contraste, define como los propósitos y objetivos serán realizados. Delinean las hipótesis específicas o problemas dirigidos al estudio. En contraste a la abstracción conceptual de los estatutos del propósito, las cuestiones de investigación son expresadas lo más concretamente posibles como términos empíricos u operacionales. Describen relaciones buscadas o probadas, hechos descubiertos, comprobados, o no probados, conceptos generados o construidos. Además deletrean exactamente donde, con quién, y como será realizado el estudio. La cuidadosa especificación de cuales fueron las cuestiones iniciales de la investigación; constituye un sumario sucinto de lo que el investigador trata de hacer o lograr en su estudio.

Las preguntas de la investigación son más propensas a la modificación, reformulación, y redirección que los propósitos de la investigación durante el curso de un estudio etnográfico. Se debe evitar dar la impresión que las conclusiones alcanzadas al final fueron intentadas al principio del proyecto de investigación, muchos etnógrafos rehúsan proveer sumarios sucintos de las cuestiones iniciales que establecieron. Otros están renuentes a expresar su trabajo en forma de cuestiones porque el trabajo ha sido "meramente" descriptivo, en vez de haberse guiado por alguna forma de hipótesis formal o informal o alguna idea. Tal investigación a menudo apunta hacia la preservación; simplemente por proveer un informe preciso de un fenómeno frecuentemente ha sido considerado suficiente y legítimo objetivo de investigación en la antropología cultural.

Como sea, un reporte bien hecho de investigación describe a ambas: las cuestiones que se encuentre que son inapropiadas, inmanejables, o irrelevantes.

Más abajo, enumeramos preguntas que los etnógrafos e investigadores cualitativos deben preguntarse con intención de identificar y aclarar sus propósitos, objetivos, y cuestiones.

- ¿A qué temas, problemas, o asuntos está dirigido el estudio?
- ¿Cuáles son sus objetivos?
- ¿Cuál es el alcance de esta investigación?
- ¿Qué será incluido y excluido?
- ¿Está el estudio orientado a objetivos abstractos o a objetivos más concretos?
- ¿Cómo pueden ser usados las conclusiones del estudio?
- ¿A qué espacios en el conocimiento base existente, el estudio se dirigirá o divulgará?
- ¿Qué líneas nuevas de la investigación pueden ser abiertas?
- ¿Cómo las conclusiones del estudio contribuirán a la integración de conceptos y proposiciones existentes?

Influencias Teóricas en el Propósito de la Investigación

Otros factores que tienen que ver con las formas de datos serán analizados e interpretados y como el uso de los resultados de la investigación, afectan la elección del diseño. Estos son guiados por conjuntos de suposiciones caracterizando varias aproximaciones al estudio y son mejor ilustrados por comparación etnográfica con su más comúnmente válido opuesto, el diseño experimental. En las páginas siguientes describimos estas distinciones y conjunto de suposiciones.

PREDICCIÓN CONTRA DESCRIPCIÓN

En general, la decisión inicial del diseño que un investigador de ciencia social debe hacer es si la investigación será predictiva o descriptiva. El propósito de la investigación predictiva es medir precisamente el impacto o resultado que una actividad específica tiene en la gente y predecir las posibilidades de ser capaz de duplicar tal impacto en actividades o resultados futuros. El propósito de la investigación descriptiva es documentar exactamente lo que pasa, sin importar si el investigador está describiendo un resultado experimental o algo que está ocurriendo en el hábitat natural de los participantes del estudio.

La etnografía siempre es descriptiva; siempre comprende el estudio de una interacción entre variables empíricas como naturalmente ocurren, en vez de cómo pueden ser manipuladas o dispuestas de antemano por un investigador. Su proceso raramente enfatiza resultados experimentales o manipulaciones excepto en el raro caso de que sean parte de un contexto completo. La credibilidad y los efectos son establecidos sistemáticamente por identificar y examinar las posibles causas y consecuentes factores que atienden a un evento (Scriven, 1974). El proceso implica diferencias del análisis llamado *post hoc* que proporciona información contextual en tradiciones experimentales. El escenario naturalista facilita los análisis en-el-lugar y holístico, que son de causas y procesos y previene el control preciso de los llamados factores externos.

Por contraste, en la investigación predictiva, la cual requiere concentrarse en la exploración de efectos causados por un tratamiento específico, el investigador necesita un considerable control sobre el fenómeno que estudia. El investigador establece la credibilidad del diseño de la investigación y el poder del efecto tratado, por medio de constantemente sostener o eliminar tantos factores exteriores y contextuales como sea posible. En ocasiones los etnógrafos accidentalmente se involucran en la manipulación, como cuando un *faux pas* es cometido. En estos casos, el etnógrafo observa subsecuentemente la interacción sucedida de las normativas sanciones naturales. En ocasiones, los etnógrafos pueden deliberadamente crear un experimento informal por medio de la manipulación del lugar, al sacar sanciones que participan para la violación de las normas sociales o al provocar otras reacciones de los participantes en un estudio (e.g., King, 1967; Rosenblatt, 1981; Rosenfeld, 1971). Estos datos constituyen un suplemento a la etnografía. Sin embargo, tal manipulación es arriesgada porque puede avergonzar a los participantes, violar su confianza, y en última instancia poner en peligro el estudio.

Mientras los estudios predictivos y descriptivos pueden usar muchos de las mismas técnicas de recolección de datos -y de hecho, muchos investigadores, especialmente aplicados científicos y evaluadores, mezclan elementos predictivos y descriptivos en sus proyectos- las propuestas predictivas y descriptivas difieren en ambas las operaciones ejecutadas por los investigadores y las suposiciones subyacentes que procedieron. Para ubicarlas a ellas mismas en una continuidad entre investigación descriptiva y predictiva, los investigadores necesitan preguntarse lo siguiente:

- ¿Cuánto control tendré sobre los sujetos y el contexto de la investigación, y cómo será ejecutado?
- ¿Está suficientemente bien entendido que todas las variables que podrían afectar el curso del fenómeno que estoy estudiando son conocidas y pueden ser controladas y explicadas?
- Dados los objetivos del estudio, ¿Tiene sentido planear un estudio predictivo?
- ¿Qué tipo de información necesito, y de qué fuentes puedo conseguirlas?

- ¿Realmente necesito un estudio controlado para obtener datos?

Una vez que el investigador se ha hecho estas preguntas, es necesaria una revisión del conjunto de suposiciones que gobiernan varios diseños de investigación, antes de que el investigador pueda hacer claras elecciones entre etnografía y otros diseños. En forma similar como otros investigadores, los etnógrafos comparten suposiciones comunes acerca de modos para identificar, organizar, y procesar datos e ideas que los distinguen. Estos característicos modos de pensar influyen la elección del diseño.

Suposiciones Generales Que Gobiernan en la Elección de un Diseño de Investigación de Ciencia Social

Científicos sociales definen conocimiento y verdad de acuerdo a las suposiciones que ellos tienen acerca de lo que constituye un modo legítimo para definir, descubrir, construir, y explicar la realidad. Una forma de conceptualizar estas suposiciones es enmarcándolas en las cuatro dimensiones perfiladas en la Fig. 2.1.

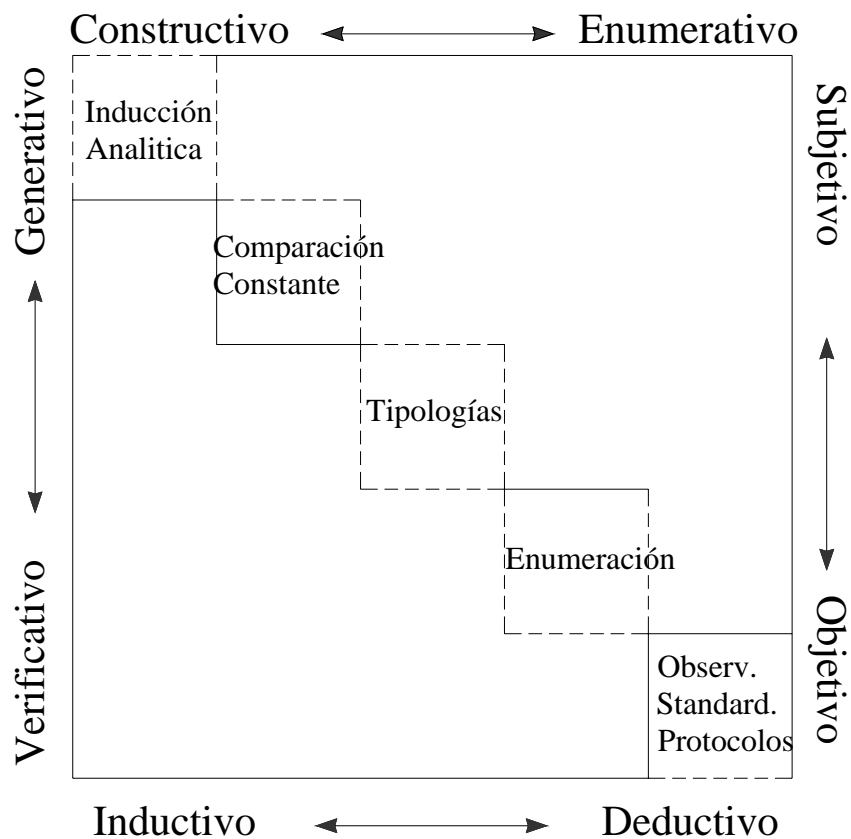


Figura 2.1 Una continuidad de suposiciones caracterizan las estrategias analíticas en la investigación de ciencia social. Las líneas punteadas indican que la estrategia varía en su dimensión; las líneas sólidas indican invariabilidad.

Estas incluyen una dimensión inductiva-deductiva, dimensión subjetiva-objetiva, dimensión generativa-verificativa, y dimensión constructiva-enumerativa. Las reconstrucciones culturales requieren estrategias de investigación congruente –fenomenológica, empírica y naturalista, holística, y multimodelo- son más probables que otros productos de investigación, al reflejar

supuestos modos de inducción, generación, construcción, y subjetividad. La investigación etnográfica, entonces, es típicamente localizada más cerca del generativo, inductivo, constructivo y subjetivo finales de la continua. Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y el fenómeno, para generar y perfeccionar las categorías conceptuales, para descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o para comparar construcciones y postulados generados de fenómenos de un sitio con fenómenos comparables en otro lugar. Las hipótesis desarrolladas por inducción, o por proposiciones causales, prueban los datos y las construcciones generadas, y entonces pueden ser desarrolladas y confirmadas. Aunque un último objetivo puede ser el descubrimiento o desarrollo de relaciones causales, los etnógrafos comúnmente evitan asumir la validez de construcciones o relaciones a priori.

Por contraste, la investigación experimental es orientada a la verificación deductiva o a probar las proposiciones causales desarrolladas fuera del sitio específico de investigación. Habiendo hipotetizado las relaciones causales entre variables, los experimentadores prueban la fuerza o el poder de las causas en los efectos. Los diseños tales como la experimentación son localizados más comúnmente hacia los finales opuestos de todas las cuatro líneas continuas.

DE INDUCCIÓN A DEDUCCIÓN

La dimensión inductiva-deductiva se refiere al lugar de la teoría en un estudio de investigación (Camillero, 1962; Homans, 1964). La investigación puramente deductiva empieza con un sistema teórico, con el desarrollo de definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de teoría, y que correspondan empíricamente a algún cuerpo de datos (Popper, 1968). En un sentido, los investigadores deductivos esperan encontrar datos que correspondan a una teoría; y esperan encontrar una teoría que explique sus datos. La investigación puramente inductiva empieza con la recolección de datos -observaciones empíricas o medidas de algún tipo- y construcción de categorías teóricas y proposiciones de relaciones descubiertas entre los datos (Becker, 1958; Kaplan, 1964). Eso significa que la investigación inductiva empieza con examinación de un fenómeno y luego, de exámenes exitosas ya sea de un fenómeno similar o no similar, desarrolla una teoría para explicar lo que fue estudiado.

Ejemplos de una investigación inductiva son: el intensivo análisis de Smith en el salón de clases de William Geoffrey en una escuela dentro de la ciudad (1968); el brezal de Shirley Brice (1983) el cual es un estudio de diez años sobre niños negros y blancos en dos comunidades de Piedmont, Virginia; y el estudio de Ogbu (1974) en Stockton, California. En el primero Smith observó por meses, tratando de aislar componentes de las estrategias de Geoffrey para dirigir estudiantes. Él y Geoffrey después desarrollaron una serie de conceptos describiendo los procesos del salón de clases, los cuales subsecuentemente fueron usados para crear una tentativa teoría de organización instruccional. En el brezal la autora estudió cómo los niños adquieren el lenguaje, en las dos comunidades; subsecuentemente aisló esas diferencias que más dramáticamente ilustraron diferencias en el lenguaje de la escuela y el lenguaje de la casa.

En un nivel de adultos, Ogbu (1974) examinó las estrategias para articular, con trabajos y oportunidades que la gente uso en la comunidad que estudió. En particular, observó el rol que ellos creían que la educación jugaba al llevar a cabo el éxito para ellos y sus hijos. Él teorizó la minoría de estudiantes que no lograron éxito en la educación u ocupación, por un "trabajo elevado" por encima de ellos, y que ciertos grupos minoritarios no podrían alcanzar. El trabajo elevado consistía en un nivel específico de intento ocupacional y estaba siendo determinado por modelos establecidos por mucho tiempo de discriminación racial.

DE GENERACIÓN A VERIFICACIÓN

La dimensión generativa-verificativa, se refiere a la posición de la evidencia dentro de un estudio de investigación, tanto como a la extensión de cuáles resultados del estudio pueden ser generalizados para otros grupos (Denzin, 1978). La investigación verificativa, verifica o prueba proposiciones desarrolladas en otra parte; intenta proveer evidencia que determinada hipótesis usualmente aplica a varias series de datos. Además comúnmente intenta generalizar

más allá del alcance de un solo estudio. El objetivo de una investigación verificativa es establecer no sólo la extensión que una proposición obtiene, sino además el universo de poblaciones a las cuales es aplicable (Zettenbreg, 1966). La investigación Generativa por otro lado, trata de descubrir construcciones y proposiciones usando una o más bases de datos como fuente de evidencia (Glaser & Strauss, 1967; Smith, 1974).

En los ejemplos citados previamente, los investigadores primero determinaron cuál categoría podría ser desarrollada, que subsumara los comportamientos individuales, observados en los salones de clase, escuelas y comunidad. La base de datos consistió de notas de observación de campo, entrevistas, registros de enseñanza, documentos, artefactos, sumarios reconstruidos de los eventos de cada día, y otras informaciones. Piezas de esta base de datos fueron sorteadas y clasificadas hasta que los investigadores fueran capaces de identificar construcciones y categorías relevantes.

La investigación generativa frecuentemente es inductiva así como la investigación verificativa es deductiva. La investigación generativa puede ser iniciada con ninguna estructura teórica en particular; incluso puede ser informada por teoría. Del mismo modo, aunque la investigación verificativa acostumbra empiezo con alguna propuesta teórica, puede ser iniciada con cualquier estructura teórica -una crítica dirigida a cierta ciencia social y estudios educacionales (Kaplan, 1964; Rappoport, 1970; Shaver & Larkins; 1973).

DE CONSTRUCCIÓN A ENUMERACIÓN

La dimensión constructiva-Enumerativa de una investigación la constituye la forma o manera como fue formulado y delineado un estudio de unidades de análisis (Zelditch, 1962). Una estrategia constructiva aspira a descubrir que construcciones o categorías analíticas pueden ser sacadas del torrente del comportamiento; es un proceso de abstracción en el cual las unidades de análisis son desarrolladas durante el transcurso de la observación y descripción. La enumeración es un proceso en el cual los temas del investigador previamente derivaron o definieron unidades de análisis a una cuenta sistemática o enumeración; usualmente es precedido por el proceso constructivo descrito previamente. Smith y Geoffrey no lo emplearon en enumeración; de cualquier forma, las tipologías que ellos crearon pueden ser usadas por otros investigadores de un modo enumerativo. Por ejemplo, su categoría del "comportamiento del círculo maestro", en el cual el maestro establece y mantiene control sobre una multitud de actividades simultáneas en el salón de clases, puede ser aplicada a otros maestros y su incidencia puede ser contada (1968, pp. 104-105).

DE SUBJETIVO A OBJETIVO

Finalmente, los diseños de investigación pueden ser caracterizados a lo largo de la línea continua subjetiva-objetiva (Wilson, 1977). La etnografía elabora las experiencias subjetivas de ambos; participante e investigador dentro de la estructura de investigación, de esta manera proporciona lo más profundo del entendimiento, frecuentemente escaso en otras propuestas de investigación. Esta práctica es un intento auto consciente para equilibrar las tendencias del observador y la re-actividad de los participantes (ver Capítulo nueve). Una propuesta de la etnografía sugiere que los investigadores buscan no adelantar el conocimiento acerca de sus sitios de investigación, pero esto los introduce ignorantes e ingenuos acerca del fenómeno bajo investigación. Otra sugiere que los etnógrafos intentan suspender las nociones preconcebidas, aun existiendo conocimiento del campo de estudio. La primera sugerencia pensamos que es imprudente, y la última es casi imposible de lograr. Una tercera propuesta integra el conocimiento del investigador y los participantes. Creemos que la propuesta más realista es una combinación de la segunda y la tercera alternativa. Así los trabajadores en campo pueden familiarizarse con investigación empírica relacionada y usar estructuras teóricas generales para iniciar los estudios, generalmente ocupan la descripción detallada que puede ser construida más precisamente por no tomar facetas concedidas de la escena social (Erickson, 1973). De esta manera, los etnógrafos intentan entrar en escenas no familiares sin generalizar de sus propias experiencias hasta el nuevo lugar, y entran a escenas familiares como si fueran totalmente desconocidos. Esta suspensión de preconcepciones permite a los etnógrafos concentrarse en construcciones de los participantes, ya sean subjetivas u objetivas, y sensibiliza a los investigadores a sus propias respuestas subjetivas; esto contribuye a la

orientación fenomenológica de la mayoría de los diseños etnográficos. Los etnógrafos además están conscientes de que las percepciones de la gente que estudian, inevitablemente influyen en ellos mismos, incluyendo aquellos que presentan en el reporte de investigación.

En sus reportes, los etnógrafos presentan sus suposiciones iniciales y sus subjetivas reacciones a los eventos, frecuentemente presentando audiencias con ambas; preconcepciones y "postconcepciones". Los etnógrafos dirigen el punto de subjetividad del investigador tratando de incorporarlo; por lo tanto, estudian a los participantes. Investigadores experimentales están igualmente preocupados con el efecto de preconcepciones y expectativas en los resultados de sus investigaciones. Como sea, diferentes etnógrafos abordan su subjetividad tratando de borrarla. Ellos controlan por medio de tendencias con diseño y estadísticas, no analíticas ni del comportamiento. La construcción precisa de un diseño a priori, la ubicación de las hipótesis nulas, y la eliminación de fuentes de contaminación del tratamiento son estrategias cruciales para demostrar la carencia de tendencias del investigador y la confiabilidad y validez de los resultados experimentales.

Los etnógrafos quienes describen modelos culturales y de comportamiento; de la misma manera que han observado a través del grupo bajo investigación, reconstruyen las categorías que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y el panorama mundial (Erickson, 1973, 1986). Usar las construcciones propias de los participantes para armar un estudio es un acercamiento emico, fenomenológico, o subjetivo. Contrasta con propuestas objetivas que usan categorías conceptuales y relaciones explicatorias creadas e identificadas por el investigador u otros observadores externos para estructurar el análisis de poblaciones particulares (ver Scriven, 1978, para distinciones entre significados cuantitativos y cualitativos para subjetividad y objetividad).

La distinción entre datos subjetivos y objetivos es traducida por algunos antropólogos dentro de categorías emico (de "fonémico", tiene que ver con significado y se refiere a significados subjetivos o participantes) y etico (de fonética, tiene que ver con significados objetivos o de investigación) (Pike, 1967; Harris, 1976; Peltó & Peltó, 1978). Como sea estas distinciones no significan que las categorías usadas por un investigador etico, son significantes para los participantes. Por ejemplo, las categorías que Smith uso para describir lo que Geoffrey hizo en el salón de clases, fueron aquellas que tuvieron sentido y fueron reconocidas por el mismo Geoffrey. A estas les fue dado el nombre y la forma durante el transcurso de conversaciones extensivas entre Geoffrey, el observador participante, y Smith, quien fue el observador no participante. Puede ser incluida una propuesta menos colaborativa y más objetiva, tomando una serie de comportamientos del manejo de un grupo de clases, ya sean los desarrollados por Smith o alguien más u observar el salón de clases de Geoffrey, y luego determinar la extensión a la cual esa serie corresponde en el comportamiento de Geoffrey.

Aún así el grado de colaboración practicado por Smith y Geoffrey ha sido desafiado por algunos teóricos críticos y fenomenológicos que argumentan que el uso de construcciones investigadoras pone palabras en las bocas de los participantes y presentan una vista más congruente con la posición del status y puntos de vista de los investigadores en lugar de ser de la gente que ha sido estudiada.

Algunos investigadores argumentan que el adherirse a la perspectiva del investigador, ha promovido una androcéntrica y eurocéntrica ciencia, que ha hecho invisible o no existente la experiencia de mujeres y minorías (ver Harding & Hintikka, 1983; Ellsworth, 1989). Algunos investigadores consideran arrogante el presumir al hablar por hablar, o contar la historia de otros (Asad, 1986; Deloria, 1969; Said, 1978); otros investigadores ven el problema de definir la realidad, como una en la cual hay que negociar una vista compartida (Lincoln, 1990). Otros aún luchan con el problema de presentar múltiples puntos de vista dentro de un solo monógrafo (Clifford & Marcus, 19867; Roman, 1992; Roman & Apple, 1990). Cada una de estas perspectivas constituye el actual debate epistemológico y literario sobre temas, formas, propósitos y ejecución de investigación cualitativa.

ALGUNOS CONTRASTES LEJANOS CON EL DISEÑO EXPERIMENTAL

Los diseños cualitativos y etnográficos pueden ser muy rara vez contrastados en la base de sus enfoques y/o métodos, en la autenticidad de datos, en la forma en que la credibilidad de resultados es establecida y los diferentes tipos de datos que son usados. Todos estos deben ser considerados en la elección del diseño de investigación.

La Distinción Entre Datos Cualitativos y Cuantitativos

Estamos de acuerdo con Reichardt & Cook (1979), quienes establecen que la práctica de polarizar la investigación de ciencia social dentro de paradigmas: cualitativo (“suave”, “subjetiva”, e “inferior”, hasta “femenina”) y cuantitativa (“dura”, “objetiva”, y “superior”, hasta masculina”) aparece muy frecuentemente en la literatura metodológica, y es una parodia que indebidamente dicotomiza los diseños de investigación (Harding & Hintikka, 1983; Lincoln, 1990; Smith, 1990). A cierto nivel, la existencia de tal dicotomía implica que serios, rigurosos y competentes investigadores usarán sólo diseños cuantitativos y que sólo tales diseños producen investigación legítima. En otro nivel, los que están adheridos a la dicotomía alegan que el paradigma cualitativo, que abarca tales diseños como la etnografía, el análisis de casos de estudio, y el análisis histórico o documental, apelan sólo por aquellos quienes asumen que la realidad siempre está cambiando, que el conocimiento consiste de entendimiento, y que el objetivo de la investigación es la examinación de procesos. Por otro lado, aquellos quienes asumen que la realidad es fija, que el conocimiento consiste de explicaciones y predicciones, y que la meta de la investigación debe ser la verificación de resultados estarán atraídos en contraste al paradigma cuantitativo y sus diseños asociados –experimentación, análisis de medición, investigación observacional estandarizada, y modelos de simulación. Además la lealtad filosófica, indudablemente afecta la elección de diseño del investigador, Reichardt & Cook (1979) enfatizan correctamente que estas creencias acerca de la naturaleza de la realidad y el conocimiento son, de hecho, compartidas por investigadores cuyas disciplinas atraviesan los llamados paradigmas. Nada en el modelo experimental a menos que estereotipar profesionalmente, excluye a los psicólogos de examinar una realidad dinámica para descubrir procesos que aumenten el entendimiento humano. De otra manera, los antropólogos –quienes están más cómodos con métodos etnográficos- estarían acaloradamente en desacuerdo acerca de la naturaleza de la realidad, la función del conocimiento, la intención de los investigadores, y los objetivos de la ciencia (Clifford & Marcus, 1986; Manners & Kaplan, 1968; Marcus & Fischer, 1986; Said, 1978).

Establecer Comparabilidad y Traducibilidad

Mientras investigadores experimentales se concentran en la generalización de sus resultados, los etnógrafos están preocupados con la comparabilidad y la traducibilidad. Ambas contribuyen a una efectiva generalización en todo diseño de investigación; como sea, son de principal importancia para la legitimidad de la investigación etnográfica. Establecer comparabilidad requiere que, lo más extenso posible, el etnógrafo use terminología estándar, no idiosincrática y estructuras analíticas. Más lejos aún, al usar las características del grupo estudiado y construcciones generadas deben ser delineadas tan claramente que puedan servir como una base de comparación con otros grupos semejantes y no semejantes (Wolcott, 1973; Rosenblatt, 1981; Borman, LeCompte & Gotees, 1986). La Traducibilidad asume, cuales métodos de investigación, categorías analíticas, características del fenómeno y cuales grupos, son identificados tan explícitamente que las comparaciones pueden ser conducidas confidencialmente y usadas significativamente a través de grupos y disciplinas.

Asegurar comparabilidad y traducibilidad suministra el fundamento en el cual las comparaciones son hechas. Ambas funciones para los etnógrafos son análogas para el objetivo de una investigación controlada más cercanamente: la generalización de descubrimientos de investigación y producción de declaraciones causales.

Para propósitos comparativos, los etnógrafos pueden escoger fenómenos, para estudiar por qué son similares o por qué difieren sistemáticamente a lo largo de dimensiones particulares. En cualquier caso, la intención es la generalización, clarificación, refinamiento y validez de

construcciones. Este método puede ser usado para comparar fenómenos identificados en cierto número de sitios de investigación (e.g., Cassal, 1978; Herriott, 1977; Herriott & Gross, 1979; Ogbu, 1988; Ptiman, Eisikovitz & Dobbert, 1989; Tikunoff, Berliner & Rist, 1975; Stake & Easley, 1978; Wax, 1979, Whiting, 1963).

Triangulación y Convergencia

A diferencia de otros diseños de investigación, la etnografía es ecléctica en el uso de técnicas de recolección de datos y procedimientos de análisis (ver capítulos seis y siete). Los etnógrafos usan diversos tipos de técnicas de recolección de datos, por lo tanto los datos recolectados de alguna manera pueden ser usados para mezclar también la verificación de la precisión y exactitud de los datos reunidos de diversas formas. Tal como un topógrafo localiza puntos en un mapa por medio de triangular en distintos sitios, un etnógrafo puntea la exactitud de conclusiones tomadas, por medio de triangular con distintas fuentes de datos. La triangulación previene al investigador de aceptar muy efectivamente la validez de las impresiones iniciales; aumenta el alcance, la densidad y claridad de construcciones desarrolladas durante el curso de la investigación (Glaser & Strauss, 1967). Además esto ayuda a corregir prejuicios que ocurren cuando el etnógrafo es el único observador del fenómeno bajo investigación.

La multiplicidad de fuentes de datos y medios de recolección al analizar información, son difícilmente parte del exclusivo campo de la etnografía. La triangulación es igualmente común en investigación histórica, en algunos diseños de medidas, y muchos análisis secundarios o meta-análisis de resultados experimentales; además es usado para establecer validez convergente para instrumentos psicométricos. Sin embargo la triangulación es menos frecuente en estudios individuales de investigación experimental. Esto es porque la precisión requerida para los efectos de un tratamiento aislado, exige diseños que eliminan otras fuentes de información, y convergen en los efectos específicos a la mano. El probar suposiciones es frecuentemente basado en equivalencia demostrada entre fuentes de datos; tratamiento y control de grupos, ya sean tomados de la misma población o sean analizados estadísticamente, a lo largo de las dimensiones sobresalientes de diferencia supuesta. La multiplicidad de métodos de recolección de datos requiere procedimientos complejos tales como el multicaracterístico-multimétodo matriz de Campbell y Fiske (1959) o los análisis multivariados que algunos experimentadores encuentran muy embarazosos o muy complicados de usar.

Los estudios experimentales que amplían o extienden algunas líneas de investigación bien definidas, frecuentemente requieren uniformidad con estudios previos, y las exigencias estrictas del control experimental, demandan un diseño más rígido, como es común en investigación exploratoria. Las modificaciones en un diseño etnográfico son comunes, aún después de que la recolección de datos ha empezado. Esto se debe a que la triangulación de fuentes de datos frecuentemente se transforma nueva y hacia direcciones fructíferas de estudio, después de que la investigación ha sido iniciada. No obstante, modificar de forma similar un diseño experimental, después de que los tratamientos han empezado, viola la suposición sobre la cual tales estudios son basados. Consecuentemente, el análogo de la triangulación etnográfica en la tradición experimental, es el experimento serial – una cadena de estudios experimentales de un tema dado en el cual las estrategias son borradas o adicionadas, sustituidas o refinadas.

A continuación enlistamos algunas de las preguntas que los etnógrafos deben considerar cuando seleccionan un diseño de investigación.

-¿Cuáles diseños acostumbradamente han usado los científicos sociales al dirigir esta área de investigación?

-¿Los modelos alternativos contribuyen a nuevas perspectivas sobre el tema, iluminan suposiciones inexaminadas y los huecos en esta línea de investigación, o meramente suministran datos redundantes?

-¿Cuál particular modelo de investigación se dirige más efectivamente a las suposiciones filosóficas acerca de la realidad, el conocimiento, el valor y ubica a la teoría implícita en las cuestiones de la investigación?

-¿Cuáles modelos de investigación corresponden mejor, donde los objetivos y cuestiones del estudio entran en la continua de investigación, de generativa a verificativa, inductiva a deductiva, constructiva a enumerativa y subjetiva a objetiva?

-¿Enfatiza la investigación relaciones descriptivas, correlacionales o causales?

-¿A qué extensión debe el diseño establecer orden de tiempo, covariación, y eliminar hipótesis rivales, como para generar, refinar, o verificar relaciones causales?

-¿Es reactivable un problema con este diseño y estas cuestiones de investigación?

SUMARIO

Caracterizamos cada una de las series de características de suposiciones como una línea continua. Se delinearon las distinciones comunes entre investigación cuantitativa y cualitativa (Rist, 1977). Por investigación cuantitativa, se entiende que un estudio es deductivo, verificativo, enumerativo, y objetivo; La investigación cualitativa es entendida para denotar procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Nuestra posición y nuestra experiencia nos dice que la distinción cuantitativa-cualitativa es inexacta y artificial (Reichardt & Cook, 1979). Por esta razón, hemos sustituido la línea continua precedente. Formular distinciones como la línea continua denota su calidad o relatividad, y rechaza interpretaciones describiéndolas como dicotomías mutuamente exclusivas. La mayoría de los estudios de ciencias sociales mienten en algún punto entre los extremos de cada modo asumido. Un estudio en particular puede combinar ambas unidades de análisis constructivas y enumerativas, y ciertos estudios complejos pueden empezar generando proposiciones que son verificadas subsecuentemente. Más lejos aún, cualquiera de las cuatro series de suposiciones puede ser encontrada en combinación con las otras tres. El reconocimiento de las suposiciones fundamenta perspectivas teóricas y temas de investigación que permite a los investigadores elegir estrategias de investigación que son compatibles con todas las consideraciones de diseño.

Las diferencias generales de diseño entre investigación experimental y etnográfica no evita el compartir legítimas estrategias de investigación (Denzin, 1978). Las técnicas etnográficas pueden ser suplementarias, aumentan confiabilidad ó validez de un diseño experimental. Tales estrategias aumentan la reciprocidad de un tratamiento por proveer una estructura procesal y contextual para la manipulación experimental. Estas refuerzan la validez de resultados por medio de confirmar la saliente de construcciones o situaciones del mundo real. Del mismo modo, las técnicas experimentales pueden incrementar la credibilidad de un diseño etnográfico. Tales técnicas aumentan la generalidad cuando es usado en un multisitio de investigación. Estas refuerzan la confiabilidad de resultados, cuando las medidas estandarizadas son usadas para describir variables en un contexto natural.

El dicotomizar las tradiciones etnográficas y experimentales es usado para propósitos heurísticos; provee una forma clara, para comparar y contrastar dos métodos a investigar. Las proposiciones y convenciones incuestionables son altamente iluminadas. Los novatos son auxiliados al comprender y aplicar los modelos. Sin embargo estudios reportados en ambas literaturas, experimental y etnográfica son muy variables al corresponder exactamente a los estereotipos, y a los más creativos diseños, entre estos pueden estar aquellos que conforman por lo menos a los arquetipos.

Para algunos pocos investigadores, al usar diseños alternativos puede ser muy extraña la noción de que prefieran cambiar sus cuestiones de investigación, en lugar de adoptar un modelo de investigación no familiar, y que este asociado con equipaje epistemológico. De cualquier modo, la mayor parte de los etnógrafos educacionales, especialmente aquellos cuyo trabajo es informado por el contexto activo interdisciplinario discutido en el capítulo uno, individualizan sus diseños de investigación. Pueden sustituir por ejemplo, formas de investigación más controladas o cuantitativas; cuando la etnografía es inapropiada, o adaptar diseños de investigación para dirigir mejor sus objetivos por medio de incorporar dimensiones relevantes de análisis de casos de estudio, análisis histórico o documental, análisis de medidas, experimentación o diseño de simulación.

TABLA 2.2

Matriz de planeación de una recolección de datos

¿Qué necesito conocer?	¿Por qué necesito conocer esto?	¿Qué tipo de datos contestarán las preguntas?	¿De qué fuentes o de quiénes pueden ser obtenidos los datos?	¿Dónde puedo encontrar los datos?	¿A quién puedo contactar para tener acceso a la información?	Período de tiempo de adquisición de información
Pregunta A	Fundamento A1	Datos A1 Datos A2 Datos A3	Dato, fuente o persona A1	Organización A1	Nombre, # teléfono dirección	Día/Mes/Año A Día/Mes/Año
	Fundamento A2		Dato, fuente o persona A2	Organización A2	Nombre, # teléfono dirección	
Pregunta B	Fundamento B1	Datos B1 Datos B2 Datos B3	Dato, fuente o persona B1	Organización B1	Nombre, # teléfono dirección	Día/Mes/Año A Día/Mes/Año
	Fundamento B2		Dato, fuente o persona B2	Organización B2	Nombre, # teléfono dirección	
Pregunta C	Fundamento C1	Datos C1 C2 Datos C3	Dato, fuente o persona C1	Organización C1	Nombre, # teléfono dirección	Día/Mes/Año A Día/Mes/Año
	Fundamento C2		Dato, fuente o persona C2	Organización C2	Nombre, # teléfono dirección	
Pregunta D	Fundamento D1	Datos D1 Datos D2 Datos D3	Dato, fuente o persona D1	Organización D1	Nombre, # teléfono dirección	Día/Mes/Año A Día/Mes/Año
	Fundamento D2		Dato, fuente o persona D2	Organización D2	Nombre, # teléfono dirección	

TABLA 2.3 Adaptación de la Matriz de planeación de datos, para un estudio de Indios Americanos estudiantes de la Escuela Secundaria Risk*

¿Qué necesito conocer?	¿Por qué necesito conocer esto?	¿Qué tipo de datos contestarán las preguntas?	¿Dónde puedo encontrar los datos?	¿A quién puedo contactar para tener acceso a la información?	Período de tiempo de adquisición de información
¿Cuales es el promedio de asistencia de estudiantes indios americanos?	Para valorar el impacto de la asistencia, en la persistencia de los alumnos indios americanos en la escuela	Registros computarizados de asistencia de los estudiantes	Oficina de asistencia Oficinas del director para todas las escuelas	Sr. Joe Smith, asistente del director de la secundaria; Dra. Amanda Jones directora de la Escuela media	Agosto: Establecer la base de datos de estudiantes Octubre: Información actualizada Junio: cuenta final
¿Cuál es el desempeño académico de los alumnos en el estudio?	Para valorar el impacto del rendimiento académico en la persistencia de los alumnos indios americanos	Normas y criterios referentes a la puntuación de los exámenes; las calificaciones dadas por el maestro; la calificación en las tarjetas de reporte; las carpetas de los estudiantes	Oficina del consejo	Consejeros de la Escuela media y Secundaria; salón de maestros	Compilación #1: Final del semestre de otoño Compilación #2: Final del año escolar

¿Cómo es el desempeño o aptitud de los alumnos en el lenguaje Inglés?	Para valorar la relación entre la aptitud del lenguaje, el desempeño académico y la persistencia en la escuela	Puntuación de las pruebas de valoración del lenguaje; observación de la actitud del maestro en el salón de clases; calificación de las clases ESL	Oficina del consejero; oficinas de los maestros de ESL	Registros de pruebas del consejero; salón de maestros	Reunir puntuación de exámenes, Septiembre 15 Observación de maestros Octubre 10-15 Calificaciones de las clases ESL, final del semestre de otoño y final del año escolar
¿Qué es lo que no les gusta de la escuela a los estudiantes indios americanos?	Para descubrir qué factores dirigen las actitudes antiescolares entre los estudiantes indios americanos	Entrevistas formales e informales a los estudiantes; observación de estudiantes	Entrevistas individuales con estudiantes	Directores de Escuela Secundaria y Escuela Media; padres de estudiantes	Obtener formas de consentimiento de padres & estudiantes, Agosto-Septiembre entrevistas con estudiantes Octubre-Mayo 30 observación de estudiantes, primera semana de mayo
¿Qué planean hacer los estudiantes después de la escuela secundaria?	Para valorar el grado al cual la coherencia de la carrera que planean seguir afecta la terminación de la escuela secundaria	Observación de estudiantes; siguiendo la observación de asistencia de estudiantes y la obtención de trabajos	Oficina del consejero; oficina de servicio social de tribu; Departament o de prueba; Asociación de alumnos	Personal de la Escuela; padres; orientadores de estudiantes; trabajadores del servicio social de la comunidad	Observación de estudiantes primera semana en mayo, seguida de observación en verano y otoño
¿Qué piensan los maestros acerca de las capacidades de los alumnos?	Para valorar las expectativas del maestro en el éxito de los estudiantes	Observación de maestros y entrevistas con ellos	-	Directores del edificio; individual salón de clases de maestros	Entrevistas con maestros en Noviembre (subgrupo) observación de maestros en Abril (todos los maestros)
¿Qué tanto conocen los maestros acerca de la cultura de sus estudiantes?	Para valorar el conocimiento cultural del maestro	Entrevistas con maestros Observación de maestros Anotación de participaciones en el desarrollo de actividades del cuerpo docente	Clases y registros individuales de maestros	Directores del edificio; individual salón de clases de maestros; asistente del superintendente para el desarrollo del cuerpo docente	Entrevistas con maestros en Noviembre (subgrupo) observación de maestros en Abril (todos los maestros)
¿Qué hacen los maestros para integrar el conocimiento de la cultura de la comunidad de sus estudiantes, dentro de su enseñanza?	Para valorar el grado de discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura del hogar	Planeación de lecciones de los maestros; observaciones del salón de clases; anotaciones de participación en el desarrollo de actividades del cuerpo docente	Clases y registros individuales de maestros	Directores del edificio; individual salón de clases de maestros; asistente del superintendente para el desarrollo del cuerpo docente	Planeación de clases Diciembre-Junio Observaciones Septiembre 1 - Mayo 30 Desarrollo del cuerpo docente, Anotaciones en Junio

* **Problema de Investigación:** ¿A qué extensión contribuyen varias condiciones de la Secundaria Risk, a omitir a los estudiantes indios americanos?

Hacia Abajo del Núcleo: Determinando

“¿Quién?” “¿Qué?” “¿Dónde?” “¿Cuándo?” “¿Por qué?” y “¿Cómo?”

Ahora pasaremos a algunas sugerencias prácticas para construir un diseño. Una vez consideradas las cuestiones principales, guiándose en la práctica de la comunicación periodística, las interrogaciones de arriba son además los principales sonidos para los investigadores cualitativos, al considerar el tipo de recolección de datos que usarán. Qué tipo

de datos se necesitaran, de quién; donde pueden ser encontrados los datos y cuándo pueden ser obtenidos los datos accesivamente o convenientemente; cómo podrían ser registrados, recolectados o archivados, y lo más importante, por qué es necesario, qué le añadirá al estudio y si tengo los recursos para reunirlos.

Los investigadores cualitativos sopesan entre dos problemas: muchos datos y muy pocos datos. Si la información es muy escasa, el investigador tiene evidencia insuficiente para probar los resultados. Si la base de datos es muy grande, el investigador estará confundido y nunca terminará el proyecto. Muy frecuentemente, los investigadores novatos planean reunir todo tipo de datos, simplemente porque son interesantes, divertido de hacer, o porque se consigue fácilmente. Además pueden ser incitados a hacerlo, por mentores interesados en una técnica en particular. Hacerlo evoca desastre; el tiempo necesitado para analizar montañas de datos; altera los períodos del proyecto. Los investigadores además gastan innecesaria cantidad de tiempo reuniendo datos que no se dirigen realmente al problema bajo investigación, o no se suman al impulso de los resultados. Una frase de investigadores experimentados dice:

El investigador debe considerar los recursos así como se esfuerza con el marco conceptual y el diseño de ediciones del estudio. Por ejemplo, un investigador no puede decidir conducir un multisitio, un proyecto multipersonal, sin un prospecto de recursos financieros, ni puede planear dirigir prudentemente un largo- tiempo, en un estudio de observación participante intensiva, cuando sabe que debe continuar trabajando tiempo completo y no puede dedicar posiblemente el tiempo necesario al estudio. (Marshall & Rossman (1989).p. 122)

Contestar las siguientes preguntas preventivas puede ayudar a evitar estos problemas.

- ¿Qué quiero aprender? ¿Cuál es mi propósito de investigación? ¿Cuáles son mis objetivos?
- ¿Qué cuestiones me estoy planteando y qué presuposiciones me estoy haciendo? ¿Cuáles son mis marcos conceptuales, teóricos y filosóficos?
- ¿Qué y A quién estoy examinando? ¿Cuáles son mis poblaciones y cómo puedo seleccionarlos y muestrearlos?
- ¿Como es mi relación, con quién estoy estudiando y con lo qué estoy estudiando? ¿Qué principios éticos deben guiar mi conducta?
- ¿Cómo puedo obtener la información que quiero?
- ¿Cómo puedo obtener lo que quiero saber de los datos reunidos?
- ¿Cómo interpretaré lo que pueda obtener?
- ¿Poseo habilidades y el conocimiento necesario para implementar el diseño contemplado?

Reflexionar en estas cuestiones conducirá a los investigadores a desarrollar un enfoque completo a su investigación. Sin embargo, los investigadores deben tener cuidado que listas, tal como la anterior, no sofoque la creatividad o la búsqueda de enfoques alternativos al proyecto, o force la investigación dentro de modelos sobradamente de rutina. Una forma de evitar esto, es enfocar la recolección de datos como si fuera la construcción de un argumento legal, cada alternativa que tuvo que ser considerada, y cada paso y etapa que tuvo que ser justificada a un jurado. El uso de una matriz planeada, tal como la tabla 2.2, ayudará al investigador a diseñar un proyecto que sea elegante y económico, a reunir todos los datos necesarios para contestar las preguntas, sin explotar dentro de tiempo-consumido, informantes-irritante-tangente.

Reconozca que la construcción de tal tabla sirve a un número de propósitos. Primero, ayuda al investigador a definir lo que es posible. Muchos datos que sería bueno tener pueden no existir o no estar disponibles al investigador. Segundo, mientras el investigador continuamente pregunte ¿"Por qué" cada tipo de datos puede ser necesitado?, llega a ser más claro el verdadero problema de investigación. Más allá de todo, una vez aclarada la justificación, la matriz promueve que, por cada pieza de datos que ha sido establecida, algunos datos originalmente pensados críticos al proyecto, pueden ser innecesarios. La matriz no tiene que ser adherida precisamente en el orden a ser usada; La tabla 2.3 muestra como una de las nuestras, es adaptada en una propuesta para un estudio de salida de alumnos.

Sumario

El diseño de investigación implica poner las cosas juntas, traer a la conciencia –y a la libretas– tantos aspectos como sean posibles de la planeación y preparación para el estudio de los investigadores. Ahora asumimos que nuestro lector ha hecho una creativa y juiciosa elección de diseño y está listo para dirigir una discusión de técnicas específicas usadas por investigadores cualitativos y etnográficos al seleccionar participantes para el proyecto de investigación.

CAPITULO TRES

SELECCIÓN Y MUESTREO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El primer capítulo de este libro trazó los variados orígenes del diseño etnográfico y cualitativo en investigación educacional, y se dieron ejemplos de asuntos y cuestiones, comúnmente dirigidos por investigadores que usan estas estructuras. El capítulo dos describió el proceso en el cual los investigadores seleccionan un diseño de investigación apropiado. Ambos capítulos indican un criterio usado para determinar si la etnografía o algunas variantes del diseño etnográfico, son apropiadas para un enfoque y una orientación dada. Ahora estamos listos para asumir, que los investigadores han escogido la etnografía o un modelo cualitativo, relacionado, como el diseño más apropiado para investigar sus cuestiones iniciales de investigación, y aplicar los marcos teóricos y conceptuales que informen sus especulaciones preliminares¹.

En este punto, los investigadores están listos para decidir a quién van a estudiar. Un concepto común equivocado es que, los etnógrafos no usan muestreo porque estudian grupos íntegros completos. Como sea, toda investigación cualitativa, incluyendo la etnográfica, usa ambas, la selección de procesos y el muestreo. El primero, implica definir que tipo de personas y cuantas de ellas pueden ser estudiadas; el último implica seleccionar un subgrupo de la población original, que garantice representación, que generalice de un grupo clave de informantes a la extensa población, o reducir el número de tamaño del grupo bajo estudio. La flexibilidad y adaptabilidad, de selección y pruebas de decisiones, así como la continua implementación en todas las partes del proceso de investigación, son sellos característicos del modelo etnográfico de investigación.

La elección de A quién estudiar, es un proceso interactivo que toma lugar, primero en las fases iniciales, de un estudio cualitativo o en el campo de estudio, de aquí su introducción y elaboración en este capítulo. Muchos antropólogos inician la investigación, identificando un grupo –una tribu, una villa, una escena urbana- que posea algún interés personal, empírico o conceptual. Entonces obtienen el acceso al grupo y desarrollan la selección subsecuente, y las soluciones de muestreo en el lugar, dentro del contexto de generar investigación y preguntas, empiezan por reunir datos adicionales (ver capítulo seis) e identificar marcos relevantes, analíticos, conceptuales e interpretativos (ver capítulo siete).

Así, todos los etnógrafos confrontan problemas y asuntos de selección y muestreo. En este capítulo definimos los términos selección y muestreo, discutimos como se han distinguido uno de otro, y examinamos ambas relaciones de datos y fuentes de datos, así como los asuntos que se plantean para el diseño etnográfico. Terminamos con una identificación de la variedad de estrategias de selección y muestreo usadas en la investigación de ciencia social.

Elegir Conjuntos de Datos

En toda investigación, los investigadores son confrontados al decidir cuáles detalles, de ciertas series o colecciones de datos van a estudiar. La selección y el muestreo, son dos formas de tomar estas decisiones. La selección, se refiere a procesos más generales para enfocar y escoger, qué se va a estudiar; muestrear es una forma más especializada y restringida. Esta

¹ El lineal proceso paso a paso, empleado en este párrafo, y en efecto, en la estructura de nuestro propio texto, es presentado como un artefacto heurístico. Nuestra experiencia ha sido que, en la práctica, la investigación etnográfica y cualitativa, rara vez evoluciona en este tipo de tendencia ordenada.

distinción es relevante porque el término “muestra”, es muy frecuentemente usado, de forma inapropiada para describir cualquier colectividad bajo estudio; además, tales usos, sitúan indebido y engañoso énfasis en asuntos de estadísticas y probabilidad. La selección requiere sólo que el investigador perfile, precisamente la población relevante o el fenómeno a investigar, que use un criterio basado en consideraciones teóricas o conceptuales, en curiosidad personal, en características empíricas, o en algunas otras consideraciones. El fenómeno seleccionado incluye comúnmente personas, eventos, rasgos, segmentos de tiempo, y grupos. Una vez que la población ha sido definida e identificada, el investigador puede o no, decidir tomar muestras de esa población. Estas decisiones y coacciones que los gobiernan, son una función de la historia y desarrollo de la etnografía como un modelo de investigación.

Como se discutió en el capítulo uno, la etnografía y su contraparte en sociología, el estudio de campo de la comunidad, fueron desarrollados para investigar, pequeños grupos homogéneos de personas, quienes sus naturales fronteras socioculturales, fueron limitadas a una interacción cara a cara (Gotees & Hansen, 1974). Estos pequeños grupos de participantes –clanes, tribus, villas- fueron asumidos a compartir una tradición cultural o subcultural, distinguiéndolos de sus vecinos. Tales grupos constituyen distintas poblaciones. En estas situaciones, los asuntos de selección giran alrededor de la elección inicial del grupo o sitio de investigación, y los problemas de muestreo son restringidos a una representación adecuada de subgrupos e individuos, quienes conforman el grupo. Etnógrafos antropológicos y Sociólogos de campo, limitaron su responsabilidad a la correcta y válida reconstrucción del grupo bajo investigación. El subrayar este objetivo fue la idea, de que los grupos humanos son infinitamente variables, y la responsabilidad del investigador es documentar la idiosincrasia, las distintivas y singulares características, y los procesos del grupo. La generalización de descubrimientos, de grupos específicos estudiados, a otras poblaciones, fue relegada a etnólogos y otros escolares interesados en análisis comparativo.

Los etnógrafos clásicos resolvieron el problema del muestreo, por medio de restringir sus investigaciones a poblaciones, enfocadamente en su totalidad. Entrevistaron a todas las personas de un grupo – una villa, unión, o saló de clases- y observaron todos los eventos que revelaron en la fábrica, escuela o tribu. Para permitir variación sobre el tiempo, estudiaron unidades en distintos años. En sus reportes, los investigadores comúnmente designaron a quien observaron y entrevistaron, cuantos participantes estuvieron involucrados, y cómo y por qué estos individuos fueron escogidos. Tal información permitió una estimación de posibles tendencias, resultando como efectos de selección: distorsiones en los datos, o interpretación como resultado de una generalización inadecuada, de algunos individuos o subgrupos a otros individuos, a otros subgrupos, o al grupo completo (ver Capítulo nueve). El muestreo al azar y estratificado fue usado sólo donde, segmentos o elementos importantes de la escena social no pudieran ser examinados completamente.

El mundo en el cual los investigadores operan ha cambiado. Con los números de parentesco separado, grupos humanos homogéneos alguna vez pequeños, crecieron, y con el creciente interés en examinar segmentos de poblaciones industrializadas y desarrolladas, los etnógrafos e investigadores de campo tuvieron que buscar estudiar poblaciones en alguna otra parte. Esto significa que confrontaron problemas de muestreo individual y de grupo, de poblaciones más grandes a la que propusieron generalizar resultados (Schatzman & Strauss, 1973; Pelto & Pelto, 1978). En adición, investigadores de otras disciplinas han buscado integrar técnicas de investigación cualitativa o etnográfica, dentro de sus diseños, para corroborar y proveer contexto a los descubrimientos obtenidos por significados más experimentales o positivistas. Todas estas influencias han resultado en el préstamo y refinamiento, por parte de los etnógrafos, de selección más sofisticada y procedimientos de muestreo desarrollados por investigadores, tal como el análisis de observación.

Aunque algunos etnógrafos educacionales modernos continúan investigando poblaciones distintas y pequeñas (Chang, 1991; Foley, 1990). Investigadores comúnmente escogen grupos que son subgrupos de poblaciones más grandes; estudiantes universitarios (e.g., Becker et al., 1968; Holland & Eisenhart, 1990), estudiantes de secundarias urbanas (e.g., Cusik, 1973; Weis, 1990) o jóvenes adultos que entran a la fuerza laboral (Borman, 1991; Valli, 1986), Escuela elemental para niños negros en el rural Sur (e.g., Rowley, 1983; Heath, 1983; Gotees & Brenemam, 1988), jugadores colegiados de basketball (Adler & Adler, 1991). Tales grupos raramente son homogéneos o culturalmente aislados. Cuando los etnógrafos estudian tales grupos, claramente delimitan la extensión de la población, que la selección ha asumido representar, o cuál puede ser legítimamente comparada. Las razones y métodos para

identificar el subgrupo son especificadas, y el tamaño de ambos subgrupo y población es calculado o estimado. En esencia, el investigador reporta el número de participantes, la forma como fueron seleccionados, el tamaño del subgrupo seleccionado, y las características de la población original. Los procedimientos para elegir participantes y otras unidades varían, de estrategias rigurosas, al azar, o estratificadas, a estrategias informales de selección voluntaria o conveniente. Cualquiera que sea el procedimiento a usar, la tarea inicial del investigador es identificar las poblaciones o el fenómeno relevante al grupo bajo examinación y al énfasis de investigación, que ha sido propuesto o desarrollado. Esto se ha hecho por medio de establecer y definir sus límites.

CONCEPTUALIZAR OPCIONES

Conceptuar los límites de lo que sea que el investigador quiera estudiar, es la primera labor del etnógrafo. Los investigadores identifican poblaciones para investigación usando cualquier criterio que sea relevante para establecer los límites del fenómeno. Ambas coacciones logística y conceptual afectan la elección de grupos. El criterio para selección, incluye listas tales como las siguientes: Maestros bilingües Español-Inglés, en diversas escuelas étnicas elementales, suficientemente cerca a la universidad, para visitar cada dos semanas (Reyes & Laliberty, 1992), o una extendida familia Navajo, en una comunidad cuyo distrito escolar, permita al investigador llevar a cabo un estudio de salidas de estudiantes (Deyhle, 1991, 1992). Estos descriptores constituyen los límites, porque distinguen entre personas a ser estudiadas y aquellas que van a ser consideradas excluidas. Algunos de los descriptores son conceptuales; maestros bilingües, o familias extensas, son conceptos implicados en las cuestiones de investigación. Otros descriptores son logísticos; disponibles y accesibles al investigador, por ejemplo, son condiciones necesarias para la factibilidad de cualquier estudio.

Las Poblaciones y sus Subgrupos

Una vez que los límites han sido especificados por el investigador, la población total o un pequeño subgrupo de ella, puede ser seleccionada para estudio. La distinción entre una población y una muestra es importante: una muestra es un subgrupo de una población extensa. El término muestrear denota extraer sistemáticamente de un grupo extenso, alguna porción más pequeña de ese grupo, que represente adecuadamente al grupo extenso. Las muestras son designadas de acuerdo a los principios de probabilidad, tantos como se puedan, con un medible margen de error, que sea afirmado, para representar al grupo entero del cual fue extraído. El muestreo no es tomado cuando estudiar una población completa es muy inmanejable, muy costoso, consume mucho tiempo, o simplemente es innecesario.

Subgrupos más pequeños de una población, pueden ser escogidos no probabilísticamente. Estos no son, estrictamente hablando, muestras. Nos referimos a ellos como selecciones, o poblaciones. Por ejemplo, la maestra bilingüe Reyes ajustó su criterio de selección y permitió ser observada; la familia de Deyhle fue la única que le permitió una profesora Anglo, vivir con ellos, en su campamento de verano.

La selección, entonces, puede no ser representativa ni extractiva. Los investigadores quienes estudian una población completa o algún subgrupo especial de una población pueden considerarlo inapropiado muestrear probabilística mente. Así, aunque los procedimientos de selección pueden ser designados para reflejar principios de probabilidad, no requieren el uso de tales líneas de guía; es más importante el criterio usado para la selección sea claramente definido.

Unidades de Selección

Aunque el proceso puede tener lugar a través del proceso de investigación, la forma en que los datos son definidos y divididos dentro de las unidades, determina que poblaciones serán consideradas relevantes para los investigadores y como escogerán su selección y procedimientos de muestreo. El término población comúnmente es usado para referir potencial humano revelante, o participantes en un estudio, pero no para fenómenos no humanos, ni objetos inanimados que también son poblaciones potenciales. Los grupos de gente, conducen sus actividades dentro de finitos y especificables lugares u contextos, períodos de tiempo, y

circunstancias. Cada uno de estos factores comprende una población limitada de la cual los etnógrafos seleccionan y muestrean. Localizar potenciales fuentes de datos, dentro de sitios de estudio y colectividades, depende sobre cómo han sido conceptualizadas las poblaciones. Esto requiere que los investigadores lo traduzcan dentro de concretos y empíricos descriptores, el fenómeno que es abstractamente caracterizado, en objetivos de investigación y estructuras conceptuales. Por ejemplo, estudios propuestos a estudiar alienación adolescente deben definir que comportamientos caracterizan a las personas alienadas, determinar que tipos de adolescentes presentan tal comportamiento, y luego, localizar individuos que posean esas características, quienes son accesibles, y quienes quieren ser estudiados. Estos términos ayudan a constituir *unidades de selección* inicial que designan quién o qué – en este caso adolescentes quienes muestran cierto tipo de características de comportamiento de alienación, y quiénes son participantes favorables en la investigación – es la primaria fuente de datos. Las unidades de selección son usualmente humanas, individuales o en grupos, vistas como una interacción total, o como exhibidores de comportamientos particulares, rasgos o creencias. En algunas instancias, las unidades son conceptualizadas como artefactos, eventos o contextos. Localizar potenciales fuentes de datos, requiere que el investigador se dirija al problema de dónde, cuándo y cómo tales unidades pueden ser encontradas. A pesar de cómo son definidas y donde sea que sean encontradas, la selección de unidades es caracterizada por tal limitante, que puede ser distinguida una de otra. Cualquier artículo, persona, rasgo, o creencia escogida para constituir una unidad puede ser claramente distinguible de todas las otras unidades.

Limitación de Poblaciones

La identificación de unidades de análisis es afectada por la limitación de poblaciones. Estudiar cualquier grupo requiere localizarlo y diferenciarlo de otros grupos. Esto puede ser difícil cuando no existe alguna lista de sus miembros o no puede ser creada. Algunas poblaciones están naturalmente limitadas. Estas poblaciones existen independientemente del interés del investigador, y están formadas, o al menos reconocidas, y confirmadas por sus participantes, que la constituyen. Naturalmente los grupos limitados incluyen los salones de clase estudiados por Carew & Lightfoot (1979), la villa estudiada por Spindler (1973), los consejeros-afiliados Ministros Bautistas del Sur, estudiados por Walter (1983), y el equipo de básquetbol estudiado por Adlers (1991). Otras poblaciones son artificialmente limitadas. Estos grupos son identificados por investigadores, escolares, o policías, producidos como colectividades de individuos, que comparten atributos comunes. Aunque tales individuos pueden reconocer que son comunes, en ocasiones encuentran que juntos no forman grupos socialmente designados. Los grupos artificialmente limitados incluyen hombres analfabetas estudiados por Gill (1982). Aunque estos individuos comparten el atributo de no saber leer, no se reúnen juntos en grupos ni forman asociaciones. Algunos grupos tienen atributos de ambas limitaciones, naturales y artificiales. Para un múltiple-caso de comparación de hombres adolescentes altamente talentosos, Safter (1992) buscó individuos quienes su creatividad en inteligencia midiera en el rango de 0.1% de la población. Localizar individuos altamente inteligentes trajo pocos problemas; estos estudiantes están frecuentemente organizados por escuelas, dentro de clases especiales de educación para talentosos. Estudiantes altamente creativos, por otro lado, raramente son introducidos en tales programas especiales. Aquellos quienes carecen de puntuación alta en sus exámenes de inteligencia son esparcidos a través de la población de estudiantes.

Grupos Naturalmente Limitados. Los grupos naturalmente limitados, quienes comparten una localización geográfica común –villas, escuelas, fábricas- ofrecen la ventaja de ser finitos y discretos. Tales unidades pueden ser formadas como un total, poblaciones completas de las cuales, la selección y el muestreo pueden ser conducidos con confianza y certeza. La generalización eventual o la comparación a la población más extensa, es facilitada de esta manera. Los grupos naturalmente limitados que no comparten localización geográfica común o que cambian sus localizaciones geográficas plantean más grandes dificultades. Grupos de protesta ciudadanos, asociaciones profesionales de educadores, grupos de estudiantes activistas, o cualquier grupo étnico disperso, puede formar voluntariamente asociaciones o grupos informales interactivos, sin ninguna localización física a la cual asistir, incluso, pueden reconocer algún otro, como formar grupos comunes. Los grupos formalmente organizados mantienen listas de membresía por medio de la cual sus constituyentes pueden ser

contactados. Los grupos de protesta y activistas son generalmente más informales, y sus miembros pueden ser localizados sólo a través de participación e interacción directa. Ya sea que estén formal o informalmente organizados, tales grupos plantean problemas especiales para los investigadores. Los individuos pueden ser distribuidos a través de otras, poblaciones amplias; por ejemplo, miembros de muchos grupos de educadores profesionales, son distribuidos a través de los Estados Unidos. Para la mayoría de los investigadores, esto restringe el contacto a las formas escritas de recolección de datos, y necesariamente a algunas formas de procedimientos de muestreo. Los grupos de protesta y activistas también son ampliamente distribuidos, pero sus localizaciones son frecuentemente concentradas geográficamente. Porque estos grupos dependen de directa interacción cara a cara, los procedimientos de selección son a menudo más factibles que los métodos de muestreo.

Un problema final compartido por todos los grupos limitados, es la flexibilidad con la cual es definida la participación. Las personas se mueven frecuentemente, dentro y fuera de los grupos, y muchos de los individuos quienes comparten sus intereses y objetivos nunca se asocian con ellos directa y formalmente. Los investigadores estudian a maestros de matemáticas de secundaria, por ejemplo, pueden localizar tales individuos a través de la organización nacional de educación matemática, pero solo a una porción de instructores matemáticos asociados a este grupo. Aquellos que están asociados pueden ser, sólo aproximadamente representativos de la extensa población. Localizar grupos naturalmente limitados, quienes comparten sitios geográficos no centrales, requieren familiaridad con el grupo, tanto como flexibilidad en la selección y el muestreo. En su estudio de los vagabundos de Seattle, por ejemplo, Spradley (1970) localizó informantes en tres diferentes sitios donde a menudo son encontrados: Una corte, un centro de tratamiento para alcohólicos, y en un área marginal.

Grupos Artificialmente Limitados. Los grupos artificialmente limitados plantean las más serias dificultades de localización. Los maestros que sufren su exhaustiva o sofocante profesión (Dworkin, 1987), abandono de escuelas (LeCompte & Goebel, 1987), y escuelas para niños, quienes sus familias son geográficamente movibles, son ejemplos de tales grupos. Otro ejemplo son las negativas predicciones estudiadas por Boardman, Harrington & Horowitz (1987). Estos son individuos nacidos y criados en familias con desventajas sociales y económicas, quienes, como adultos lograron el status de doctores, abogados, banqueros, y otras profesionales. Las rigurosas estrategias de muestreo, pueden ser usadas con estos grupos sólo cuando han sido claramente identificados, dentro de otras poblaciones limitadas. Por ejemplo, los investigadores pueden probar u observar, a todos los maestros o estudiantes de un distrito escolar, para identificar categorías especiales de cada grupo. Otras poblaciones artificialmente limitadas pueden ser seleccionadas o muestreadas a través de servicios especiales que soliciten; por ejemplo, personas con problemas en el matrimonio, o adolescentes embarazadas, pueden ser localizadas a través de centros de consulta. Los investigadores pueden buscar participantes a través de anuncios en los medios de comunicación y a través de sus propias interconexiones de personal y contactos profesionales. A causa de estas aproximaciones especiales al lugar, de cualquier modo, la generalización y comparación de descubrimientos es afectada.

Localizar fuentes de datos, entonces, depende de limitaciones de las poblaciones, sus tamaños, y sus atributos substantivos. Entre más extensa sea una población, más grande será la necesidad, por ya sea, procedimientos de muestreo probabilístico, ampliamente distribuido, o por métodos de selección de múltiples-sitios.

Las características sustantivas de poblaciones, afectan además, la localización. Estas son designadas por las estructuras conceptuales o teóricas que informan un estudio. Además son descubiertas a través de empírica examinación de grupos. Tales atributos incluyen, aspectos demográficos, reconocimiento, estabilidad, y permeabilidad (la facilidad con la cual entran y salen miembros, a un grupo). Menos permeable, inestable, o pobremente grupos definidos, a menudo requieren más trabajo de campo preliminar, y selección en lugar de métodos de muestreo.

Los asuntos de limitantes no son restringidos sólo a poblaciones humanas. Artefactos, eventos, y contextos son también limitados. Muchos de estos fenómenos son agrupados por las personas que los producen. Otros son agrupados solo por los investigadores y escolares que los estudian.

Enfrentar Elecciones

Los investigadores educacionales comúnmente estudian grupos naturalmente limitados, y localizados geográficamente; salones de clase, escuelas, y distritos escolares son frecuentes unidades de análisis. Su identificación raramente plantea problemas a los investigadores. Las dificultades con estas unidades giran alrededor de las alternativas de selección y muestreo, y con llegada de problemas. Los investigadores reducen las tendencias que tales problemas, causan por medio de identificar y describir los conjuntos y circunstancias construidas y mantenidas por los participantes, y explicar como su selección y muestreo influencia la recolección de datos, el análisis, y la interpretación.

Las poblaciones además pueden consistir de tiempo y periodos de tiempo. Porque la vida de grupos e individuales es muy larga para estudiarla en su totalidad, los investigadores seleccionan o toman muestra de un tiempo clasificado, o de periodos de tiempo designado. Cada segmento de tiempo constituye una unidad de análisis. Para evaluar el tipo y dirección del cambio a través del tiempo, los etnógrafos usan procedimientos de muestreo de tiempo. Identifican factores que intervienen en la escena social sobre el tiempo, y retrospectivamente trazan los orígenes del fenómeno aislado, en las fases finales del estudio. En situaciones donde los datos son requeridos del período preinscrito de un estudio de campo, los etnógrafos usan reconstrucción informante e información localizada en una variedad de documentos. Pueden revisar sitios en subsecuentes intervalos para verificar el natural tiempo-dependiente de varios fenómenos. Los investigadores típicamente describen y justifican la estructura de tiempo de sus estudios, por medio de especificar qué tanto tiempo y qué tan regularmente fueron ocupados en el estudio de campo, y por medio de informar de cada inusual o único evento ocurrido dentro del período de tiempo. Investigadores además identifican esos periodos o segmentos de tiempo, que la gente misma define como importantes o han atado a sus acostumbradas formas de vida (e.g., las fiestas navideñas, vacaciones escolares, la temporada de otoño de football, o la primera carrera del salmón). Describir como han sido escogidos estos días permite asociar la valoración de efectos de selección con los periodos de tiempo en los cuales son reunidos los datos.

La labor del investigador, entonces, es determinar los grupos para los cuales la cuestión inicial de investigación es apropiada, determinar los contextos que son potencialmente asociados con la cuestión de investigación, así como los periodos de tiempo a los cuales la cuestión de investigación puede ser relevante, y definir los artefactos particulares de grupos de interés, que el investigador ha producido. En cada caso, el investigador establece parámetros. Para la mayoría de los etnógrafos, este proceso de desarrollo es susceptible de refinamiento, modificación, y redirección a través del proceso de investigación.

Reconceptualizar y Redefinir Poblaciones

Los problemas de acceso a lugares, y expectativas de poblaciones y subgrupos pueden resultar en alteración a las cuestiones de investigación. Por ejemplo, poco después de su entrada al campo, Gibson (1976, 1982) redefinió sus enfoques iniciales acerca de relaciones de grupos étnicos, hasta la socialización del rol del sexo. Entre escuelas de niños que ella había estudiado en San Croix, el género era más sobresaliente en los logros de la escuela que la etnicidad. La población que ella había elegido era inapropiada para el estudio de logros diferenciales entre grupos étnicos, por lo tanto ella reformuló sus objetivos de investigación.

A veces ambos, el sitio y el enfoque, cambian. Wax (1971) citó las experiencias de algunos antropólogos quienes su comprensivas y completas preparaciones, para el estudio de identificar grupos, fue interrumpido por obstáculos de acceso y entradas al campo; cada uno optó por redefinir el enfoque de un grupo alternativo. LeCompte fue incapaz de conducir un estudio propuesto de valores políticos entre Escuelas de niños en Latinoamérica, porque el principal contacto que ella eligió en el país, fue puesto bajo arresto domiciliario en el curso de una revolución inesperada. El proyecto fue reformulado como un estudio de valores relacionados-con el trabajo y fue relocalizado en el más seguro ambiente de Nuevo México (LeCompte, 1975).

Una vez asegurado el acceso y entrada al grupo identificado, y definido el enfoque sobresaliente fue propuesto o desarrollado, los investigadores procedieron con las decisiones de selección y muestreo. Aunque tales decisiones son similares a aquellas hechas por otros

científicos sociales, usar un diseño etnográfico o cualitativo presupone consideraciones especiales.

Líneas de Guía para Seleccionar y Muestrear

Los investigadores que usan enfoques etnográficos y cualitativos usan muestreo y selección un poco diferente a los investigadores interesados en generalizar sus resultados de extensas poblaciones. Estos últimos empiezan sus investigaciones con estrategias secuenciales para crear a su estudio un producto, la muestra, que se parezca lo más cercanamente posible a la extensa población. En tales casos, muestrear es un necesario precursor para la investigación. Una vez que la muestra ha sido tomada, el asumir que su población ha sido claramente identificada, implica que los procedimientos de selección y muestreo cesan, y el estudio real empieza.

Elegir repetidamente. Los etnógrafos, de cualquier modo, ven la selección como una repetición; que es dinámica, por fases, y secuencial (Zeldrich, 1962) más que estática. Su preocupación acerca de la selección y el muestreo, no termina con la creación del grupo inicial de estudio ya sea de participantes, eventos, o rasgos. Los etnógrafos usan la selección y el muestreo para definir la población inicial, por lo tanto puede ser manejado conceptual y logísticamente. Además usan métodos de selección y muestreo para extender el alcance del estudio, así como para refinar las cuestiones o construcciones bajo investigación, o para generar líneas de investigación. Además algunos fenómenos pueden ser identificados y caracterizados, como si fueran salientes interiores para entrar al campo, muchos otros emergen solo como productos del campo de estudio. Consecuentemente, la selección en una investigación etnográfica es un desarrollable procedimiento ad hoc, en vez de un parámetro a priori del diseño de investigación.

Elegir y Generalizar. Como son creadas y usadas varias generalizaciones. Los procedimientos estadísticos de muestreo al azar son usados para mejorar el grado en el cual las inferencias formales pueden ser tomadas, y las generalizaciones hechas de grupos más pequeños a más grandes. Los etnógrafos pueden usar procedimientos estadísticos de muestreo al azar dentro de comunidades bajo estudio, para generalizar su totalidad, pero usan otros procesos diferente generalización e inferencia. En lugar de hacer inferencias basadas estadísticamente sólo en la conclusión de un estudio, usan inducción e inferencias secuencialmente lógicas basadas en acumulación de muchas corroborativas fuentes de datos sobre el tiempo. En adición, las inferencias hechas por los etnógrafos tienden hacia la explicación de fenómenos y relaciones observadas dentro de un grupo de estudio; la generalización fuera del grupo es limitada por la extensión a la cual estudios comparables con grupos comparables pueden ser encontrados y analizados por similitud.

Esta distinción entre inferencias estadísticas y lógicas es, de cualquier modo, ensalzada más en la brecha que en la practica (Reichardt & Cook, 1979). La mayoría de los investigadores de ciencia social generalizan los descubrimientos a grupos extensos, sin considerar si su selección y procedimientos de muestreo justifican lo que hacen (Polkinghorne, 1991). Muchos investigadores seleccionan un grupo, porque esta convenientemente localizado y se parece a una extensa población de interés – por ejemplo, el urbano bajo-interés de jóvenes de noveno grado de la escuela media, cercanos a la universidad, o la psicología femenina de estudiantes más grandes del primer año. Habiendo muestreado o asignado de ese grupo al azar, los investigadores entonces publican los resultados como si el grupo estudiado fuera típico de todos los urbanos bajos-intereses en jóvenes de noveno grado, o todas las mujeres en los Estados Unidos. Usan las mismas inferencias lógicas e informales que todos los escolares usan cuando generalizan, pero frecuentemente lo hacen sin reconocer las coacciones de la comparación y sin hacer explicitas las inferencias lógicas e informales que usaron.

Elegir y obtener aprobación participante. Como las personas llegan a ser participantes en un estudio de investigación es en parte una función de la selección y el muestreo. Las condiciones de reclutamiento y dar aprobación, varía (ver Fig. 3.1). Los participantes seleccionados para un estudio pueden o no verse ellos mismos como el investigador lo hace, y su entusiasmo por el proyecto puede no ser tan alto como el del investigador. Típicamente, los investigadores desarrollan un conjunto de criterios que constituyen un retrato del grupo que quieren estudiar.

Entonces buscan grupos que posean esas características, solicitan acceso al grupo, y buscan permiso para hacer el estudio. En estas instancias, los participantes no tienen voz en decidir si presentan el criterio deseado, porque el investigador tiene, primero, que categorizarlos como miembros del grupo de estudio. La negación a participar puede ser difícil, como en el caso de estudiantes de enseñanza superior, cuyos profesores quisieron que fueran tema de un experimento. Algunas personas pueden declinar participar, pero no tienen voz en decidir si califican para la selección. Además deben ser buscados e investigados como no demandados; son, por tanto, incluidos en el reporte final a pesar de su negación a participar

1.	Por favor ven a estudiar conmigo.
2.	Si, tú puedes estudiar conmigo. a. Porque ya te conozco. b. Porque quiero / estoy interesado en lo que estás haciendo. c. Porque quiero la compensación que estás ofreciendo. d. Porque me siento obligado a permitirte.
3.	¿Qué? ¿Quieres decir que alguien ha estado estudiándome? ¿Sin mi consentimiento?
4.	Una combinación de 1-3.

Figura 3.1 Niveles de asentimiento

Segundo, un investigador puede desarrollar un criterio y luego notificar a los participantes dispuestos a seleccionarse ellos mismos. En este caso, los participantes potenciales hacen dos elecciones. Primero, deciden si poseen las características deseadas. ¿Son verdaderamente mujeres sedentarias, o podrían decidir empezar a trotar la próxima semana? ¿Son realmente parejas felizmente casadas, o sus peleas de la semana pasada los descalifica? Después, deciden si contactan al investigador para ofrecerse como voluntarios. En esta instancia los participantes maldispuestos son improbables, pero pueden ser perdidos subgrupos completos del grupo deseado, porque las personas fracasaron en ver los anuncios del investigador, o porque aquellos quienes si las vieron no se definieron a sí mismos como el investigador los tenía.

Una tercera opinión implica casos donde los participantes buscan al investigador. Los programas innovadores de administración individual o proyectos experimentales pueden encontrar el señuelo de la documentación y posible publicidad irresistible, y buscar a un investigador para evaluar o investigar sus actividades. Otros individuos quienes creen que han tenido unas interesantes y excepcionales experiencias de vida, pueden buscar a un investigador para reconstruir sus historias de vida. Alternativamente, la investigación y la evaluación pueden ser una condición de fondos para un programa. Esta autoselección garantiza participantes dispuestos, por lo menos inicialmente, pero requiere diferentes formas de inferencia y reportes. Tomar muestras al crear un grupo de investigación es irrelevante en estos casos; de cualquier modo, el muestreo secuencial y la selección dentro de estos grupos, para propósitos investigativos o analíticos pueden ser bastante apropiados.

Los investigadores deben considerar las siguientes preguntas, cuando hacen su selección y muestreo.

- ¿Con qué poblaciones y en qué contextos puede ser más efectivamente implementado el diseño de investigación?
- ¿Qué hechos o datos serán buscados?
- ¿Qué fenómenos o categorías de fenómenos serán examinados, y cómo puede ser esto, conceptualizado y limitado?
- ¿Qué relaciones pueden ser supuestas, buscadas, o presagiadas entre estas categorías?
- ¿Puede ser hecha la investigación en un solo punto del tiempo –un estudio sincrónico– o deben ser los eventos y el comportamiento seleccionado, muestreado, y analizado sobre el tiempo – un estudio diacrónico?

SUMARIO

Los etnógrafos y otros investigadores cualitativos desarrollan parámetros usados para definir poblaciones y para seleccionar y muestrear de esas poblaciones durante la investigación. Muestrear y seleccionar son cruciales para establecer la autenticidad del análisis descriptivo porque, como se describe en los capítulos siete y ocho, es por los significados, que el investigador sistemáticamente busca y descarta descripciones o explicaciones alternativas del fenómeno observado. Son críticos de las inferencias lógicas que mantienen la comparabilidad y aplicabilidad. La credibilidad de estas inferencias es afectada por la extensión a la cual la cooperación de los participantes es voluntaria o son obligados a acceder en un estudio de investigación y por el grado en el cual las personas son participantes dispuestos de grupos limitados, y coaccionan, mientras que los etnógrafos hacen particulares decisiones de muestreo y selección. En la siguiente sección, definimos y damos ejemplos de selección y estrategias de muestreo comunes, y las valoramos por sus fuerzas, debilidades, e implicaciones para la total credibilidad del diseño.

Usar Muestreo y Selección

Hemos agrupado todos los métodos para elegir participantes y otras unidades de investigación bajo dos rubros generales: Muestreo probabilístico y selección basada en criterio. Definimos estos términos y luego delineamos las variaciones de cada tipo de estrategia. Aquí presentamos la distinción entre muestreo y selección para propósitos heurísticos; en la práctica, la mayoría de los investigadores usan ambos enfoques.

Selección Basada en Criterio

La selección basada en criterio requiere que el investigador establezca por adelantado, un grupo de criterios o una lista de atributos que las unidades de estudio puedan poseer. El investigador entonces, busca por ejemplares que se asemejen al conjunto de características especificado. Algunos investigadores (e.g., Manheim, 1977; Patton, 1980) etiquetan este propositivo muestreo para distinguirlo del muestreo probabilístico. Este etiquetado es engañoso porque implica que el muestreo probabilístico es no propositivo.

Por el lado contrario, la estrategia al azar y otras estrategias de muestreo son altamente propositivas; el muestreo es basado en parámetros específicos. Aunque el término **propositivo** aplica a través de la selección y

Los procedimientos de muestreo y debería contrastar solo con significados de elección de datos o fuentes de datos completamente fortuitos.

Los etnógrafos usan selección basada en criterio, en la elección del grupo o en el sitio que será estudiado. De los problemas y cuestiones de investigación y de influencias relevantes, empíricas y teóricas, trabajadores de campo desarrollan un conjunto de atributos o dimensiones que caracterizan a un grupo o conjunto. Escogen a la primera persona, grupo, o conjunto que se asemeje a aquel criterio y permita el estudio. Algunos etnógrafos, de cualquier modo, localizan algunas alternativas y escogen entre ellas a una, la más conveniente (e.g., Wolcott, 1973; Carew & Lightfoot, 1979; Tobin, Wu, & Davidson, 1989).

La Selección basada en Criterio es el punto inicial de toda investigación. La precede el muestreo probabilístico. En las tradiciones positivistas, una vez que la cuestión de investigación ha sido formulada y ha sido identificada la población que va a ser estudiada, la elección de fuentes de datos procede probabilísticamente. Los estudios usan procedimientos de muestreo, para generalizar a un grupo extenso de un subgrupo más pequeño deben contar con previo trabajo de campo, para enumerar las características de la población. Si tales características no son conocidas, el investigador puede aún construir tales actividades dentro del diseño de investigación o escoger otro grupo de estudio. Aquí presentamos la distinción entre muestreo y selección para propósitos heurísticos; en la práctica actual, la mayoría de los investigadores usan ambas.

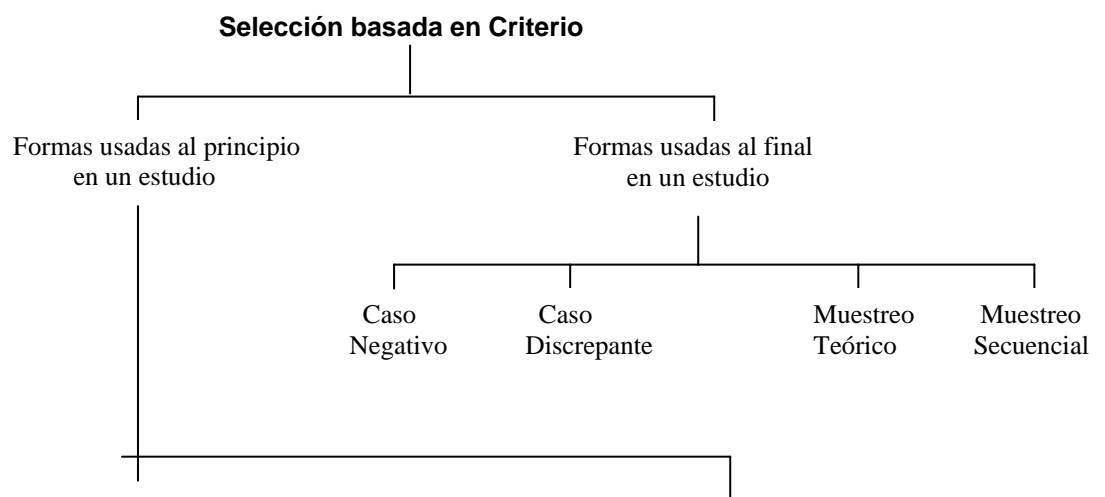
Los etnógrafos usan una secuencia de estrategias de selección en todas las partes de la investigación, porque sus estudios comúnmente son exploratorios y abiertamente concluidos. La selección basada en Criterio es usada para identificar la población; para ver como se desenvuelve el estudio de investigación, es usada además para establecer nuevos conjuntos de fenómenos para examinar. Aunque una variedad de procesos de selección es usada fructíferamente en todas las etapas de identificación del problema, recolección de datos, y análisis, como es indicado más adelante (ver capítulos siete y ocho), pueden ser usados

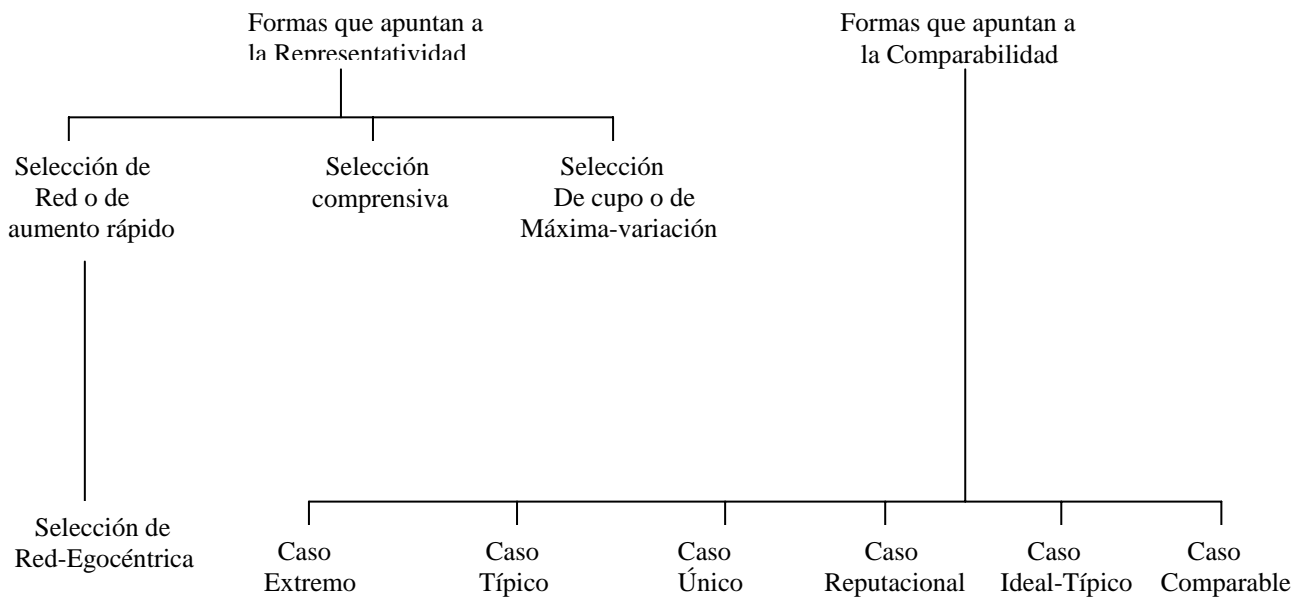
también en las etapas finales de un proyecto, mientras se refinan y corroboran los resultados de un estudio. Un número de investigadores han discutido la selección y los procedimientos de muestreo usados por los etnógrafos. Estos han sido denominados muestreo conveniente, muestreo comprensivo, y una colección de técnicas de muestreo propositivo, tales como muestreo crítico de casos y muestreo sensitivo de casos (Patton, 1980), muestreo Negativo de casos (Znaniecki, 1934; Robinson, 1951) y muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967) son usualmente incluidos, aunque estas técnicas son analíticamente orientadas y son menos usuales durante las fases preliminares de la investigación (ver capítulos ocho y nueve). En nuestra discusión usamos distinciones que otros escolares hicieron entre tipos de selección, cuando las diferencias son claras y ayudan a discriminar entre procedimientos de selección. Hemos colapsado a los demás, como el muestreo crítico de casos y el muestreo políticamente sensitivo de casos (Patton, 1980), y subsumandolos bajo un rubro, porque parecen ser idénticos. Finalmente, la selección en bases tales como: el fácil acceso, la conveniencia al investigador, disponibilidad de listas de la población, y otros factores fortuitos o accidentales frecuentemente han sido denominados muestreos de conveniencia (Manheim, 1977). Patton (1980) aún así los grupos de muestreo de conveniencia son denominados como estrategias con muestreo propositivo. De cualquier modo, todos los investigadores escogen poblaciones o muestras que son, por alguna razón, tan convenientes como posibles – cualquiera que sea, porque esta cerca, o si esta lejos, porque arriesgan una oportunidad para un viaje exótico al extranjero, o la oportunidad de tener una tribu personal para estudiar, inexploradas por investigadores anteriores.

La selección basada en criterio tiene un número de variaciones. La selección simple basada en criterio, requiere solo que el investigador cree una lista de los atributos esenciales de la unidad seleccionada y proceda a encontrar o localizar una unidad que se asemeje a la lista. Las variaciones en la selección simple basada en criterio pueden ser divididas en dos grupos. El primero es compuesto de estrategias usadas para localizar un grupo o conjunto inicial de estudio, o para seleccionar unidades de poblaciones determinadas a ser relevantes durante las primeras fases de la investigación. Esto incluye selección comprensiva, selección de cupo, selección de organizaciones, y selección en la base de casos extremos, casos típicos, casos únicos, casos de reputación, casos de ideales típicos, casos sonados, o casos comparables.

El segundo grupo de estrategias de selección envuelve procesos progresivos y secuenciales e incluye casos de selección negativa, casos de selección discrepante, muestreo teórico, y selección y comparación de casos probando implicaciones teóricas. Porque estas estrategias son usadas en las últimas fases de investigación durante el análisis., generación de hipótesis y refinamiento, e interpretada elaboración, son discutidas e ilustradas en los capítulos ocho y nueve. La Figura 3.2 muestra ambos tipos de selección basada en criterio, como son relacionados, y cuando son usados en el proceso de investigación. En las páginas siguientes, discutimos los tipos de selección en cada una de las dos categorías; (1) selección de la población inicial de estudio, y (2) estrategias elaborativas subsecuentes.

Figura 3.2 Una tipología de selección basada en criterio. (Adaptada por D. Bruton de Gotees & LeCompte, 1984.)





Selección Comprensiva

Las estrategias de selección comprensiva son el sueño de los etnógrafos. Usándolas, los investigadores examinan cada caso, instancia, o elemento en la población. La representatividad es garantizada por la virtud de la cobertura universal. Los etnógrafos que estudian pequeñas, limitadas poblaciones sobre períodos largos de tiempo son capaces de muestrear comprensivamente a través de las poblaciones de participantes, eventos, conjuntos, y otros fenómenos relevantes. Cada pertinente población es manejable en tamaño, y el esfuerzo para seleccionar subgrupos requiere más fuentes que hacer examinación de cada instancia. Historiadores y sociólogos pueden ser confrontados con situaciones similares cuando estudian algún rol público estrechamente definido, tal como el Recetario de Educación de los Estados Unidos, formalmente el director de la Oficina de Educación. Un investigador examina la relación entre esta oficina y tendencias en la política de educación nacional que podrían muestrear comprensivamente a través de personas de la oficina, porque la población total es muy pequeña.

Una segunda razón para seleccionar comprensivamente ocurre cuando una población está compuesta de elementos tan heterogéneos que la selección y procesos de muestreo podrían resultar en la pérdida de variación importante. Para sus investigaciones de individuos quienes estaban enrolados en un programa de adultos para estar en forma, Jones (1983), estudió cada uno de los registrados en el programa durante un período de seis meses. La población estuvo suficientemente diversa para que la selección comprensiva fuera mandada. Esto pasa más frecuentemente cuando una población es aún pobremente entendida. Por ejemplo, el autismo es una condición mental incompletamente conceptualizada. Los casos son raros, y varían de un individuo a otro (Quay & Ferry, 1971). Un distrito escolar evalúa sus facilidades y programas para la principal corriente de niños autistas, que necesitarían seleccionar a todos los niños para un estudio, para valorar sus propuestas adecuadamente.

Las fuentes para seleccionar comprensivamente son raramente disponibles, y las poblaciones suficientemente pequeñas para examinar totalmente, son más raras aún. Cuando el muestreo probabilístico es inapropiado y la selección comprensiva es excluida, los investigadores usan selección basada en simple criterio o una de sus variantes.

Selección de Cupo

Como en la selección comprensiva, la selección de cupo, a veces llamada, muestreo de máxima-variación (Patton, 1980), es propensa a ser representativa. De cualquier modo, La selección de cupo es restringida a un grupo representativo de una extensa población. Fue comúnmente usada por los primeros investigadores de observación y encuestas de opinión, quienes conocieron los parámetros generales de la población, cuyas actitudes quisieron golpear, pero quienes no tuvieron acceso a las listas de la población de las cuales tomar muestras al azar (Rossi et al., 1983). En este procedimiento, los investigadores primero identifican el principal, relevante subgrupo de algún universo dado. Un etnógrafo escolar puede dividir una población de estudiantes de secundaria, en grupos por grado que cursa, por sexo, y raza. El investigador, entonces, procede a obtener algunos números arbitrarios de participantes en cada categoría, tal como estudiantes negros del último año, y mujeres blancas del último año. Donde estos grupos consten de diferentes porcentajes de la población, el cupo debe ser pesado para reflejar estas porciones. La selección de cupo, provee un subgrupo que se aproxima a la población. No suministra la precisa representación que provee el muestreo al azar y sistemáticos, pero las unidades seleccionadas corresponden a dimensiones relevantes que caracterizan a la población.

El modelo clásico y más ambicioso para la máxima variación de muestreo de cupo en antropología educacional es la investigación de Whiting (1963) acerca de prácticas de educación para niños, en seis culturas diferentes. Seis pequeñas comunidades totalmente dispersas en el mundo, fueron elegidas por las variaciones culturales que representan. Asia, la más poblada área del mundo, proporcionó sitios en India, Okinawa, y las Filipinas. Sitios parecidos fueron localizados en Kenya, México, y los Estados Unidos. Aunque cada uno de los seis equipos de investigadores de campo produjeron una etnografía independiente, preregistraron planear y recolectar de datos estandarizados para otras fases del estudio, resulto en seis investigaciones de fenómenos comparables, analíticamente incorporados dentro de un multimétodo comparativo de investigación (Whiting & Whiting, 1975; Whiting & Edwards, 1988). Más recientemente estudios en multisitios (e.g., Cassell, 1978; Herriot, 1977; Herriot & Gross, 1979; Rist, 1981; Stake & Easley, 1978; Tikunoff et al., 1975; Wax, 1979) son variaciones del diseño de Whiting. Aún otros contemporáneos investigadores han empezado a concebir procedimientos para establecer sistemáticamente consistencia de la recolección, análisis e interpretación de datos, a través de los sitios de investigación etnográfica (Dobbert, 1982; Pitman et al., 1989; Ogbu, 1988). El criterio para la selección del sitio, el tiempo gastado en el sitio, la integración central de recolección de datos y procesos de análisis, número de investigadores de campo por sitio, y la naturaleza del producto final difiere a través de estos estudios. Cada uno ejemplifica alguna forma de selección basada en criterio, pero varían en la extensión de cuales de sus resultados pueden ser generalizados confidencialmente a las poblaciones más extensas, de las que fueron elegidas.

Selección de red o de rápido aumento

La selección de red es una estrategia en la cual cada participante o grupo exitoso es nombrado por un grupo o individuo precedente. EL investigador, de esta manera reúne una selección de grupos o individuos, encuestados en la base de participantes referentes. Algunos deben ser conceptualizados como eslabones de una cadena. Esto ocurre más frecuentemente cuando un encuestado o un grupo, posee los atributos requeridos por un investigador, sugiere como potenciales encuestados un individuo o grupo que posea los mismos atributos. Por ejemplo, la investigación de Harrington & Gumpert (1981) sobre negativas predicciones coincidentes – Personas que han logrado avanzado éxito ocupacional a pesar del bajo status socioeconómico de sus familias de origen- fue basado en la selección de redes enteras. Cada encuestado fue requerido a nombrar a otro a quien el perfil de una predicción negativa coincidiera.

Esta estrategia es usada en situaciones donde los individuos investigados son aislados en todas las poblaciones y forman grupos comunes no naturalmente limitados. La selección de red frecuentemente es la única forma en que los investigadores pueden identificar tales personas. Otras configuraciones de red pueden parecerse a cadenas eslabonadas a lo largo de nódulos o grupos de informantes. Los investigadores estudian tales grupos como familias re-constituidas, individuos que se volvieron a casar, con niños de sus previos matrimonios, o miembros de grupos estigmatizados como homosexuales, drogadictos, abandonados, o miembros de organizaciones clandestinas pueden obtener algo de sus encuestados de grupos conocidos, y nombrados por aquellos que ya han sido investigados. En otras situaciones, los grupos pueden

ser limitados naturalmente, y los informantes pueden servir como acceso a los contactos de un grupo a otro. Por ejemplo, los investigadores estudian grupos exclusivos de secundaria (e.g., Cusick, 1973; Varenne, 1982) que frecuentemente obtienen acceso a exitosos grupos exclusivos, y son introducidos por individuos quienes son miembros de dos grupos exclusivos o que tiene relaciones cercanas con los miembros de estos grupos.

La más sofisticada red de configuración debe ser conceptualizada como un enrejado trabajo de celulas entrelazadas. El análisis de redes egocéntricamente etiquetadas (Pelto & Pelto, 1978), este procedimiento es una técnica de análisis de datos tanto como una estrategia de selección. Es descrita como selección *egocéntrica* porque la red escogida tiene como punto inicial o focal un solo ego, o individuo. Los investigadores usa el procedimiento para obtener acceso a los participantes y para investigar las relaciones que juntos sostienen la fábrica de interacción humana. En estos casos, los investigadores piden individuos de un grupo, por ejemplo, una familia, para nombrar a aquellos fuera del grupo central, con quienes tienen relaciones significantes. Cada relación, de esta manera los guía a otras familias comparables, y el proceso es repetido mientras se completa la selección. Burnett (1973) uso selección de res en su estudio de jóvenes puertorriqueños en Chicago; una inicial selección de treinta individuos - elegidos por muestreo al azar, estratificado- fueron entrevistados, y las redes consisten de su familia, nobles, y relaciones de escuela fueron construidas e investigadas.

Los investigadores elaboran en la selección basada en criterio, procedimientos que usan para una variedad de propósitos. En cada variación la selección es basada en comparación a través de casos o a través de dimensiones de casos. Mientras tanto el muestreo probabilístico y la selección comprensiva y de cupo, se dirige a la representatividad, las variaciones siguientes facilitan la adquisición de datos usados comparativamente.

Selección de Casos Extremos

La selección de casos extremos implica primero la identificación, ya sea explícitamente o implícitamente, de la norma para algunas características de interés para el investigador –logro académico, por ejemplo-. Entonces, los extremos de esas características son definidos, y todos los casos potenciales son formados en la continua resultante. Los extremos, o polos de esta continua llegan a ser el enfoque del estudio, por lo tanto, las comparaciones contra la norma pueden ser hechas, y las dimensiones sobresalientes de casos más moderados pueden ser explicadas. Un ejemplo puede ser una comparación de actitudes y comportamientos de estudiantes, que calificaron extremadamente alto y extremadamente bajo, en exámenes estandarizados. En otro nivel, un análisis comparativo de casos, de una escuela muy grande y de una muy pequeña (Barker & Gump, 1964) permitió a los investigadores identificar los factores comunes a ambos, compartirlos con escuelas de todos los tamaños, tanto como distinguir factores que son afectados diferencialmente en escuelas de tamaños variados. Para identificar sus extremos, Barrer y Gump primero tuvieron que determinar el tamaño significativo de escuelas secundarias públicas.

Selección de Casos Típicos

Un proceso similar es emprendido en la selección del caso típico. En este procedimiento, el investigador desarrolla un perfil de atributos poseídos por un caso promedio, y entonces busca una instancia de este caso. Wolcott buscó un director de una típica escuela elemental, para un análisis del rol de ese status institucional. Usando un perfil demográfico de directores, desarrollado de una observación natural, Wolcott creó una descripción del director de una típica escuela elemental. Después fue eliminando de la consideración a las mujeres, a las personas que fueran demasiado grandes o demasiado pequeñas de edad, hombres solteros y a otros atípicos individuos. Su labor fue entonces reducida a encontrar una semejanza con el mundo real que pudiera permitir a sí mismos ser estudiados.

Selección de Casos Únicos

La selección de casos únicos envuelve la elección de de casos inusuales o raros en alguna dimensión. Cualesquiera que sean otros atributos tales como un caso, que puede compartirse con una extensa población, y esta dimensión los agrupe aparte. Es usado cuando los investigadores quieren examinar alguna dimensión o atributo que funciona como un tratamiento experimental, pero que podría ser excluido de manipulación experimental actual por

proscripción ética, sus incidentes accidentales, o imposibilidad empírica o histórica. Los casos únicos pueden ser eventos históricos que proveen a los investigadores de oportunidades de examinar divergentes procesos sociales y grupos que los respondan. La migración de Asiáticos del Sureste a los Estados Unidos durante los 70's abasteció a Finnán (1982) de una población de niños cuyas experiencias de vida sirvieron como un contraste o pseudotrataamiento a través del cual comparar aquellos niños que nacieron en los Estados Unidos. En esta situación, el investigador capitalizó en las consecuencias de un desarrollo histórico que afecta a un extenso número de individuos. Esto le permitió a ella contrastar juegos espontáneos de modelos de niños nacidos en Estados Unidos con la más gobernada-regla general, la actividad de niños refugiados vietnamitas.

Otros investigadores eligen casos únicos que constituyen micro eventos históricos. Funchs (1966), por ejemplo, estudió dos incidentes interraciales –un boicot de escuela y un esfuerzo de protesta de comunidad- que ocurrió en el interior de las escuelas durante la época de los 60's en el movimiento de los derechos civiles. Las escuelas o distritos fueron elegidos por éxito inusual en programas particulares o por la adopción de un excepcional programa innovativo, por ejemplo, el estudio de Wolcott (1977) sobre tecnología en educación o el análisis de Hess (1991) sobre la descentralización radical de escuelas en Chicago. A pesar de que tales análisis son limitados por la imposibilidad de replicación cerrada, destacaron los subrayados procesos de grupos y las funciones que contribuyen al comportamiento social y a las creencias (por ejemplo, Precourt, 1982).

Más comúnmente, los etnógrafos y otros investigadores de campo seleccionan casos de atributos únicos o raros, inherentes en una población. Los grupos de estudiantes pueden ser seleccionados por alguna inusual composición étnica, por ejemplo, los estudios de Guilmet de nativos de Alaska (1978, 1979); por su relación con una inusual comunidad, por ejemplo, el estudio de Peshkin de una fundamentalista escuela cristiana, (1986), el estudio de Foley de los estudiantes de un pueblo hispano políticamente activo (1990), y el estudio de Gibson de la adaptación de estudiantes de Pujaba Sikh a una escuela secundaria de California (1988); o de modelos de comportamiento, tales como el estudio de Román sobre mujeres jóvenes participantes en la danza punk slam (1989) o el estudio de Adler (1991) de un equipo colegiado de básquetbol.

Los maestros pueden ser elegidos por singulares características historiales, como por ejemplo, el estudio de Au (1980) sobre maestros de niños nativos Hawaianos y el estudio de Erickson & Mohatt (1982) sobre la comparación de maestros anglo-Canadienses y Odawas en una nativa escuela americana.

Selección de casos Reputacional

La selección de caos reputacional a veces es una variación de casos extremos o casos únicos de selección. En este procedimiento, el investigador elige instancias de una población de estudio por la recomendación de expertos. En la búsqueda de figuras públicas en una ciudad del sureste es mejor ejemplificado el carisma. Hall (1983) solicitó nominaciones de periodistas y de miembros de un consejero de liderazgo local. Los directores pueden ser cuestionados para recomendar a sus maestros más competentes. Dillon & Searle (1981) ampliaron su procedimiento en el análisis de de estudiantes de lenguaje usan en el primer año de clases. Eligieron al maestro que estudiaron, en base a la reputación de los maestros por excelencia entre sus supervisores, sus colegas, y los padres de familia. Los oficiales de educación estatal pueden ser requeridos para recomendar el más o el menos exitoso programa de salidas del estado. En algunas instancias, los investigadores descubren que la reputación unida a un caso por expertos puede ser inmerecida. Spindler (1974c), por ejemplo, demuestra como un "bien adaptado" niño elegido para la examinación, por un grupo de maestros fue victima de preconcepciones culturales, la investigación reveló que el niño estaba sufriendo de mal adaptación emocional y marginación social.

Selección de casos Típicos-Ideales

La selección de casos típicos-ideales es un procedimiento en el cual el investigador desarrolla un perfil o modelo por ser el mejor, el más eficiente, el más efectivo, o el más deseable ejemplo de alguna población, y entonces encuentra un caso del mundo-real que más cercanamente se asemeje al perfil. Tikunoff et al. (1975) usó una variación de la selección típica-ideal en su elección de veinte maestros de escuela elemental que demostraron ser más efectivos en

lectura e instrucción de matemáticas que veinte menos efectivos pares. En esta instancia, la selección típica-ideal es la versión, tipificada por la oración: “si no trabaja aquí, no trabajará en ningún otro lado”. Tales instancias son más probables a ser reveladas por serendipiti en lugar de ser activamente buscado por investigadores. Pueden implicar poblaciones que activamente buscan a un investigador para documentar sus actividades. Hanna (1982), por ejemplo, inició su estudio de una disgregada escuela elemental por las dificultades de interacción entre los niños que ella había observado como una progenitora. Un tema subrayado emerge claramente a través de su análisis. A pesar del conflicto que inicialmente la condujo al estudio, inesperadamente descubrió que la escuela encarnaba muchas de esas condiciones consideradas idealmente mantenidas de disgregación. La demostración de Hanna de disonancia social dentro de tal conjunto es la más sorprendente de todas. En contraste, Warren (1982) seleccionó una escuela elemental del sureste de California por sus ocho años de operación estable y desarrollo de un programa incremental. Esto le permitió documentar una instancia de éxito educacional y logros en un programa bilingüe y bicultural.

Selección de Casos Comparables

La selección de casos comparables constituye la versión de replica de los etnógrafos. Aunque los investigadores participan en estudios de multisitios frecuentemente usan este acercamiento, puede ser usado además por un solo investigador a través de una carrera que estudia una variedad de grupos o sitios de compartimiento central, y atributos relevantes. Por ejemplo, el segundo sitio etnográfico de Gotees (1981 a, b) fue elegido por los atributos que compartió con su primer sitio (1976 a, b): una rural consolidada escuela elemental que sirve a una población rural, transitoria, dependiente de áreas urbanas circundantes para sustento económico. Menos comúnmente, un investigador puede replicar el trabajo de un predecesor por medio de elegir un grupo o sitio comparable. Ya sea que operen en equipos o individualmente, los etnógrafos pueden estudiar algunas unidades simultáneamente, elegidos en la base de factores comparables y operar como réplicas concurrentes. La examinación de LeCompte (1978) de el comportamiento normativo de cuatro maestros de escuelas elementales fue predicado en su selección de individuos que compartieron múltiples características, personales y profesionales. A pesar de algunos pocos atributos que variaron – por la elección del investigador o por ocurrencias incidentales- el resultado fue consistente a través de los maestros; en sus mensajes normativos a los niños, los cuatro maestros enfatizaron el valor del distrito escolar, tuvo lugar en conformidad con la autoridad, tiempo, trabajo, logros, y orden,

MUESTREO PROBABILISTICO

El muestreo probabilístico, como fue introducido previamente, implica extraer de una población ya bien definida un subgrupo de estudio, que se aproxime a las características del grupo del cual fue derivado. Requiere un procedimiento matemático para garantizar que el grupo más pequeño es representativo del más grande.

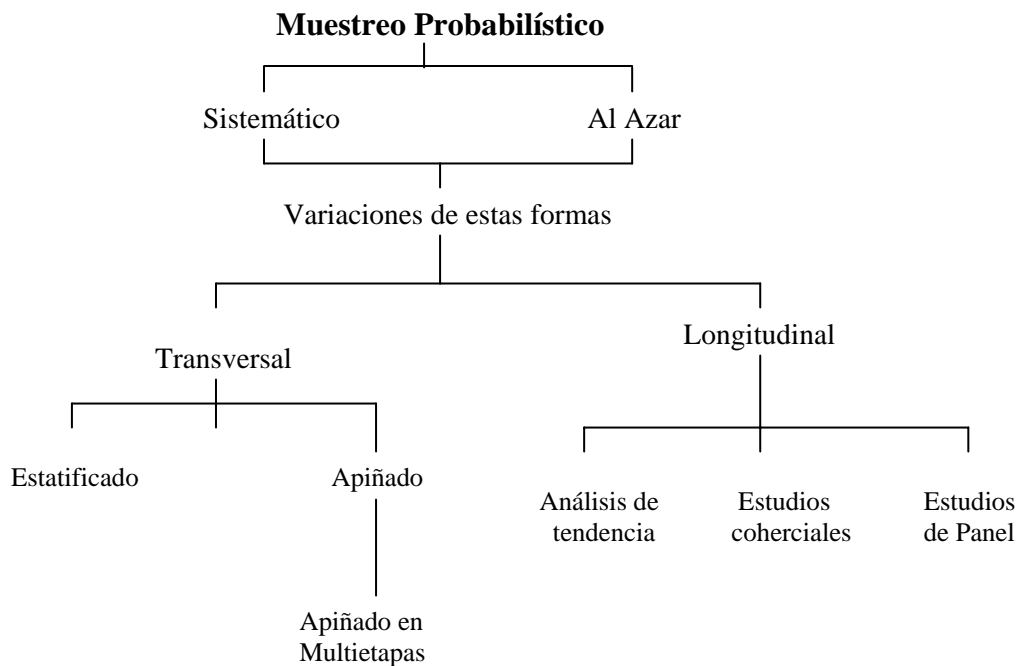
Muestreo al Azar y Sistemático

Dos tipos de procedimientos de muestreo probabilístico son usados por investigadores de la ciencia humana: muestreo al azar y sistemático. El muestreo simple al azar, es el que usa procedimientos matemáticos para asegurar que ninguna unida tenga mayor chance de incluirse en un subgrupo más que en otro, es la mejor entendida forma de muestreo. Es usado menos comúnmente que otras estrategias, porque las condiciones necesarias para su uso son difíciles de lograr. Requiere que la población que será muestreada sea seleccionada primero, que todas las unidades en esa población sean identificadas, y que cada unidad sea accesible al investigador, para el estudio. Esto es para asegurar que cada unidad tiene una probabilidad igual de ser seleccionada (Fowler, 1984; Kalton, 1983; Pelto & Pelto, 1978; Rossi, 1983).

El muestreo sistemático es una estrategia probabilística más comúnmente usada. Requiere que el investigador seleccione un elemento de la población de estudio, en un intervalo apropiado, determinado por el radio entre el tamaño de la muestra necesitada, y el tamaño calculado o estimado, de la población total. Por ejemplo, cada quinto nombre del directorio telefónico o cada noveno estudiante de la clase de una escuela secundaria, puede ser seleccionado (ver Jaeger, 1988). Los ordenados principios usados pueden variar; pueden ser

numéricos, cronológicos, espaciales o alfabéticos. Aunque la población completa es muestreada en el intervalo dado, para garantizar representatividad, este procedimiento que sean identificadas todas las unidades en la población, en el avance de la selección, que pueden ser inmediatamente accesibles, o que debe ser conocido el tamaño exacto de la población. Por ejemplo, si la población que será estudiada es un conjunto de interacciones sociales – flirtear en los pasillos de la escuela- por ejemplo, - el número total de tales interacciones en un día dado, puede ser desconocido, pero el investigador puede sistemáticamente escoger para el análisis cada tercera interacción de una grabación en video. Una principal dificultad con esta estrategia es establecer que el intervalo de muestreo no es afectado por algunas confundidas fluctuaciones o variación en la población (Gordon, 1975). Un etnógrafo de escuela, por ejemplo, que observó cada cinco días en todo el año escolar, puede concluir un estudio con un excelente análisis de días escolares de fin de semana, pero los datos del estudio tendrían relevancia cuestionable para otros períodos durante la semana escolar.

Aunque todos los investigadores de ciencia humana usan ambos sistemático y al azar muestreo para una variedad de propósitos, específicamente para asegurar validez interna en sus estudios. Cuando las observaciones son planeadas a través de períodos de tiempo, conjuntos, eventos o individuos, los etnógrafos toman muestra de estas unidades al azar para asegurar que sus descubrimientos son representativos de estas poblaciones enteras. Más comúnmente, son usadas las variaciones en muestreo simple al azar y sistemático. Estas se encuentran ya sea en estrategias transversales o longitudinales. Las estrategias transversales incluyen muestreo estratificado y muestreo apiñado. Las estrategias longitudinales incluyen muestreo de tendencia, y estudios coherciales y estudios de panel. La figura 3.3 muestra los tipos de estrategias probabilísticas. Todas las cinco variaciones de estas variaciones elaboran y diversifican procedimientos de muestreo probabilístico; forman además la base para variantes de selección basada en criterio.



Muestreo Transversal

Las estrategias de muestreo transversal son apropiadas cuando los investigadores están interesados en una población en un solo punto del tiempo. Entre ellos, muestreos estratificados son mandados por aquellas poblaciones compuestas de subgrupos discretos y diferenciados. El muestreo estratificado requiere que la población total sea dividida en grupos o estratos relevantes, y que los individuos sean seleccionados de cada subgrupo o estrato, igualmente.

Además pueden ser medidos de tal manera que asemejen la representación de subgrupos dentro de una población o logren la mínima representación de pequeños subgrupos que de otra forma podrían ser perdidos. El etnógrafo de escuela describió previamente, por ejemplo, si podría haber tenido más muestras de representatividad de días de escuela, a través de primero estratificar el año escolar en semanas entonces, muestrear por semanas o días de la semana.

El muestreo apiñado puede ser aplicado al azar o sistemático. Es usado cuando la población que será estudiada puede ser agregada, naturalmente o analíticamente, en grupos que sean similares. Después de que todos los grupos agregados son designados, es tomada una muestra de ellos; luego, todos o algunos de las muestras de individuos de los apiñados seleccionados son estudiados. El muestreo apiñado es usual cuando la selección de poblaciones extensas es interrumpida o donde las muestras individuales son perturbadas. Por ejemplo, los etnógrafos escolares frecuentemente toman salones de clase, en vez de estudiantes individuales, como unidad de estudio porque interrumpir estudiantes individuales de sus lecciones es objetable, y porque los niños de escuela son encontrados naturalmente en grupos de tamaño y composición similar. Una variante de este procedimiento, ocurre cuando los apiñados son exitosamente definidos y muestreados primero para identificar el grupo específico que será estudiado.

El muestreo apiñado requiere que los investigadores cuenten con alguna inclinación introducida por la división inicial de la población en unidades agregadas. Es usualmente usado por investigadores como los demógrafos y analistas de observación quienes necesitan muestras que representen poblaciones extensas. Inicialmente los apiñados designados pueden ocurrir naturalmente y mutuamente exclusivas unidades que son igualmente heterogéneas para la población en cuestión, tal como manzanas de la ciudad, vecindarios, pueblos, fábricas o escuelas. Cuando hay que obtener una muestra de un estudiante encuestado, los etnógrafos escolares usan el muestreo apiñado a una pequeña escala. Por ejemplo, dividir una escuela en apiñados de salones, escoger una muestra de los salones, al azar, y muestrear estudiantes solo de aquellos salones, puede proveer a los etnógrafos de datos representativos de toda la opinión estudiantil, de comunes costumbres sociales de estudiantes, o de modelos de hábitos de trabajo académico de los estudiantes.

Muestreo Longitudinal

Los estudios longitudinales son mandados cuando un investigador desea calcular los cambios en una población sobre el tiempo. La meta es muestrear tanto como sea posible de la misma población en diferentes puntos temporales. La primera de estas estrategias, son los estudios de tendencia, que implica un exitoso muestreo –al azar o sistemático- de una población definida por particulares características o por una localización geográfica común. Una desventaja de esta estrategia es que los elementos que componen la población son diferentes en los sucesivos intervalos de tiempo. Muestrear una escuela facultad en dos años de intervalos sobre un período de 10 años suministra datos aproximados del mismo tipo de individuos, las facultades de la escuela cambian sobre el tiempo. Los ejemplos exitosos incluyen no solo a aquellos que permanecen en el período de 10 años, sino además a los individuos que fueron presentados en alguna etapa y se fueron, tanto como a sus repuestos. Sin embargo, esto puede ser una forma eficiente de calcular los cambios en la facultad sobre el tiempo.

Un enfoque más sofisticado de investigación al cambio de la facultad es el estudio cohesivo. Aquí, las poblaciones son definidas ya sea por edad o por alguna uniforme extensión de experiencia. Un etnógrafo puede observar, al azar o sistemáticamente, un grupo de maestros de primer año de una escuela. Cinco años después, los maestros del quinto año de escuela pueden ser muestreados; y diez años más tarde los maestros de décimo año pueden ser examinados. Un diseño cohesivo permite una más precisa distinción entre los cambios que resultan de las influencias del ciclo de vida y aquellas que reflejan generales tendencias históricas, de esta manera refuerzan la validez interna. Así como los estudios de tendencia, esta estrategia sufre de la desventaja de que las poblaciones sucesivas están compuestas de algunos elementos diferentes de desgaste e incremento.

Cuando esto posee un serio riesgo a la legitimidad de resultados, los investigadores escogen una tercera alternativa, el estudio de panel. Este procedimiento requiere que una población sea muestreada en algún punto del tiempo y que los elementos de muestreo sean seguidos de períodos sucesivos. Por ejemplo, un investigador puede seleccionar graduados individuales al

azar, de un programa de preparación de maestros y entrevistarlos en designados intervalos de tiempo para calcular los cambios de su ciclo de vida. Esta estrategia tiene desventajas. La representatividad del muestreo llega a ser más cuestionable en los intervalos más amplios entre el muestreo original y la sucesiva recolección de datos.

A pesar de que las variaciones de las estrategias transversales y longitudinales fueron desarrolladas para muestreo sistemático y al azar, deben ser adaptadas para la selección basada en criterio. Muchos etnógrafos usan el análisis de tendencia, y los diseños coherivos y de panel para regresar a sus sitios de estudio originales de vez en cuando para calcular cambios o a través de una selección sistemática de datos que represente las poblaciones en tiempos primeros a un campo de residencia.

La instancia clásica en la etnografía educacional de un sitio modificando es el regreso de Hollinshead (1975) a su pueblo Elm, y el análisis acompañante de cambios que ocurrieron alrededor de 30 años de período (cf., Mead, 1956; Wylie, 1974). Wolcott, en su examinación de educación en una villa india Kwakiutl en Canadá (1967b), incremento su observación participativa de largos años con visitas extensas durante los siguientes dos veranos y por medio de entrevistas retrospectivas con informantes de la villa y educadores quienes habían enseñado en la escuela de la villa (cf., King; 1967; Hostetler & Huntington, 1971; Mediano, 1973). El estudio de Ogbu (1974) de un vecindario en una ciudad interior traza los diez años de historia y desarrollo del movimiento de educación y rehabilitación en las escuelas de la comunidad, a través de entrevistas la recolección de análisis de documentos pertinentes. Finalmente el más extensivo sitio examinado en la escuela de literatura etnográfica es el regreso de Smith (Smith, Dwyer, Prunty, & Kleine, 1986, 1987, 1988) a la Escuela Elemental Kensington, originalmente estudiada al final de los 60's durante sus innovativos primeros años (Smith & Keith, 1971).

Elegir entre Muestreo y Selección

Como otros investigadores, los etnógrafos usan procedimientos de muestreo estadístico – simple al azar o estratificada- cuando desean estudiar un pequeño grupo que posee la misma distribución de características tanto como la población más extensa que intentan generalizar. El muestreo estadístico puede ser inapropiado bajo circunstancias frecuentemente encontradas en la investigación etnográfica. En casos como los siguientes, otras formas de selección son sugeridas: (1) cuando las características de la población más extensa no han sido identificadas, (2) cuando los grupos poseen limitantes no naturales a seguir, (3) cuando la generalización no es un objetivo sobresaliente, (4) cuando las poblaciones son compuestas de grupos inconexos y las características son distribuidas irregularmente entre ellas, (5) cuando sólo uno o pocos subgrupos de características de la población son relevantes al problema de investigación, (6) cuando algunos miembros del subgrupo no son unidos a la población de la cual se intenta tomar muestra, o (7) cuando los investigadores no tienen acceso a la población completa de la cual desean tomar muestra.

Ciertos objetivos de investigación pueden hacer muestreo estadístico irrelevante. Esto incluye estudios donde la descripción inicial de un hasta ahora conocido o singular fenómeno es deseado; donde las construcciones sociales – serán probadas más tarde en más estrictos diseños de control- serán generadas; donde el objetivo de la investigación es la explicación de los significados de procesos micro sociales; o donde el tema de la investigaciones una población entera. Para los investigadores estudiar especiales instituciones, regiones, o poblaciones, el criterio de selección difiere de aquellos requeridos a generar un representativo o estratificado muestreo al azar. El objetivo bajo estas circunstancias es el desarrollo de descubrimientos que pueden ser comparados y contrastados con muchos otros grupos. El muestreo estadístico también puede ser inapropiado cuando es riesgoso excluir algún miembro de la población, como el caso en algunos estudios epidemiológicos, o cuando consideraciones logísticas o éticas impiden del todo el muestreo. Por ejemplo incluir cada miembro de la población en un estudio debe ser más fácil y más barato que muestrear, lo cual puede costar más tiempo y esfuerzo que el mejoramiento de los datos valora. Finalmente seleccionar a algunos miembros de un grupo y no a otros para el estudio puede ser molesto u ofensivo (ver, "Muestreo: Como establecer las posibilidades- Parte 1", 1980). Donde el muestreo estadístico asegura representatividad son obviadas las circunstancias de investigación, los etnógrafos apuntan a la comparabilidad y a la traducción de descubrimientos en vez de transferencia clara

a grupos no investigados (ver capítulo dos). Asegurar comparabilidad y traducción [apoya sobre la sistemática aplicación de procedimientos de selección no estadística y provee una fundación de inferencias hechas acerca de similitudes y diferencias entre grupos.

Sumario

La mayoría de las investigaciones educacionales es una compleja combinación de variantes de selección basada en criterio y muestreo probabilístico. La elección de selección y estrategias de muestreo depende de los objetivos y cuestiones formuladas por el investigador, la naturaleza de la unidad empírica que será estudiada, la completa estructura teórica y conceptual que informa al estudio, y la credibilidad intentada o buscada por el investigador en generalizar o comparar los resultados obtenidos. Terman (1925), por ejemplo, usó la selección de casos extremos al elegir niños con mucho talento para seguir sobre el tiempo en que llegó a ser basado en criterio, selección de panel (Terman & Oden, 1974, 1959). De igual modo, muchos analistas de observación y experimentadores usan selección basada en criterio para delinear un grupo o población, de la cual después toman muestra al azar.

Porque la mayoría de los etnógrafos estudian características y comportamientos de grupos humanos en vez de efectos de tratamientos específicos, los participantes etnográficos son elegidos por relevancia a intereses específicos. Cuando estos intereses son usados por localizadas fuentes de datos representativas de la extensa población, usan estrategias probabilísticas para elegir grupos de estudios. Más comúnmente, tales grupos son elegidos por algunas variantes de selección basada en criterio. Esta selección es particularmente efectiva al examinar poco-conocidos o extremadamente heterogéneas poblaciones, altamente permeables o difusas, o extremadamente pequeñas o raras poblaciones. En estos casos, la precisión requerida en delinear el criterio de selección provee al investigador con el denso detalle esencial para análisis comparativos eventuales.

Una vez que han entrado a sus sitios de investigación, los etnógrafos usan selección interna metódica y secuencial y muestreo, para asegurar que los datos representan adecuadamente las características variadas y el comportamiento dentro de grupos que son investigados. Tal muestreo y selección puede tomar la forma de informantes, que entrevistan para la confirmación y validación de entrevistas, cuestionarios estructurados, o descubrimientos derivados de observación participante a través de espectros de subgrupos y facciones.

Este proceso de mapeo, que es detallado en el capítulo cuatro, facilita como los investigadores caracterizan a los grupos que estudian. Participan en: (1) a través de documentación de atributos relevantes y aspectos dentro del sitio o grupo de estudio, incluyendo el rol desempeñado por el investigador; y (2) la especificación de cómo los datos reunidos durante el proceso de mapeo afectan todos los resultados de la investigación. Más importante, llegan a ser además alertados en las etapas iniciales de mapeo a los roles que pueden asumir, las formas de recolección de datos que son más relevantes, y técnicas emergentes para analizar e interpretar los datos obtenidos. Todas estas implican selección basada en criterio.

Aunque algunos etnógrafos planean y conducen su investigación de acuerdo a la moda linear, en la cual presentamos decisiones de investigación en este volumen, la mayoría de investigadores cualitativos encuentran el proceso reflexivo e interactivo. De cualquier modo, conscientemente el investigador puede definir y caracterizar poblaciones en fases preliminares, datos colectados en el campo de "replica", provee información empírica que manda modificación de expectativas y estrategias iniciales. De igual modo, la selección y los procesos de muestreo se anticiparon primero al campo, la entrada debe ser refinada como condiciones de garantía. Esto es durante las etapas iniciales del trabajo de campo—especialmente aquellas de localizar un sitio de estudio, obtener acceso y salida, establecer residencia, y campos de mapeo, poblaciones, sitios, y colectividades—muchas de estas tempranas decisiones son revisadas y redirigidas, estas cuestiones de tipos de muestreo son discutidos en el capítulo cuatro.

CAPITULO SEIS

ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los investigadores cualitativos, incluyendo los etnógrafos, tratan con información empírica, o potencialmente comprobable, obtenida del ambiente y alcanzada por medio de los sentidos humanos. Las fuentes y tipos de datos se limitan solo por la creatividad y la energía del investigador.

En antropología usualmente no puedes especificar por adelantado, qué será importante para poner atención... un debe de estar abierto a los datos, a la posibilidad de que las pistas más pequeñas probarán ser críticas y que ese accidente proporcionará penetraciones pivota1es. Sal, listo para por lo menos hacer la historia natural como los tres hermanos Bateson (lo hicieron)... con sus redes de mariposa y las cajas de recolección.[Bateson, 1985, p. 203]

Los datos, entonces, son cualquier clase de información que los investigadores puedan identificar y acumular para facilitar respuestas a sus preguntas. Un sello distintivo de la investigación cualitativa y etnográfica es el eclecticismo. La complejidad y la variabilidad de la vida humana en su hábitat natural, asigna que por mandato las que la estudian deben recolectar ricos y diverso datos en lo que sea que estudien.

Las categorías más comunes de la colección de datos, usadas por los investigadores etnográficos y cualitativos son: observación, entrevistas, instrumentos de investigación diseñados, y análisis del contenido de los artefactos humanos. Cada una de éstas se puede subdividir en estrategias más específicas. La observación de participantes y las variedades de observación de no participantes las crónicas de -la corriente del comportamiento, proxemica y kinesica, y los protocolos de análisis de interacción- son diversas maneras de recolectar datos a través de la observación. La entrevista con el informante clave y las historias de vida, son variantes de la entrevista; los instrumentos diseñados- por el investigador incluyen encuestas de confirmación, instrumentos de participación constructiva, y las técnicas descriptivas. El análisis del contenido de artefactos humanos incluye la recolección de material de archivo y demográfico, tanto como del análisis de rastros físicos.

Tales listas de métodos para la recolección de datos, preferidas por los investigadores cualitativos y etnógrafos, son útiles para considerar la variedad de los métodos posibles para obtener datos deseados. Pueden obscurecer, sin embargo, el proceso que los etnógrafos desarrollan cuando están en campo. Depende del propósito de la investigación y del marco conceptual asumido (ver el capítulo cinco), los etnógrafos anticipan contar con la observación, la entrevista, la recolección de artefactos, o con alguna combinación de estas. Una vez que hayan identificado las fuentes de datos, que se hayan incorporado al campo, y hayan comenzado la recolección de datos, el análisis preliminar, repasan su opción inicial de métodos. Entonces ajustan, amplían, modifican, o restringen sus opciones en base a la información adquirida durante la fase de mapeo del trabajo de campo (ver el capítulo cuatro). Los etnógrafos pueden descubrir que la información buscada originalmente a través de la observación o entrevistas, está disponible solamente en documentos. Los fenómenos investigados inicialmente con la observación pueden, ser verificados o fundamentados a través de entrevistas o cuestionarios no anticipados. Los datos que emergen en la revisión de documentos pueden sugerir un nuevo enfoque para la observación o los asuntos inesperados para las entrevistas. Finalmente, como los etnógrafos negocian sus relaciones iniciales con los participantes, y desarrollan papeles de investigador apropiados. (Ver el capítulo cuatro), descubren otras posibilidades y limitaciones para adquirir datos.

Elegir los métodos para la recolección de datos significa, considerar las alternativas disponibles y continuamente reexaminar y modificar las decisiones. Solamente después de que hayan dejado el campo son capaces los investigadores cualitativos y etnógrafos de especificar todas las estrategias que realmente usaron para un estudio. Incluso entonces, muchos continúan buscando datos relevantes al sitio o al grupo de archivos, fuentes de recursos, relaciones mantenidas con los participantes de campo y de otras fuentes descubiertas durante el análisis de datos y la posterior reexaminación de datos

En su trabajo seminal en las técnicas de investigación etnográfica, Pelto y Pelto (1978) distinguen dos categorías de métodos de la investigación: interactivos y no interactivos. Los

primeros, son métodos para recolectar datos implicados en la interacción entre el investigador y el participante; consecuentemente, pueden producir reacciones en los participantes que afectan la recolección de datos. Las técnicas inobtrusiva y otras menos reactivas (Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest, 1966), que necesitan poca o nula interacción entre el investigador y el participante, abarcan la segunda categoría.

Métodos Interactivos

La distinción entre métodos interactivos y no interactivos es útil para discutir las elecciones y sus consecuencias. Sin embargo, en la práctica, la cantidad de interacción entre el investigador y los participantes varía a lo largo de una línea continua. Aún dentro de una sola observación o entrevista, los investigadores se mueven adelante y atrás entre la participación de pasiva-activa- y la observación de pasiva-activa. A una dimensión, entonces, todos los métodos de recolección de datos, cualitativos y etnográficos son interactivos.

ENTREVISTAS Y ENCUESTAS

En las ciencias sociales, las encuestas miden y describen las características y los límites de grupos de gente, cuerpos de información o de investigación, o de recolecciones de documentos y artefactos. Discutimos una encuesta de investigación literaria en el capítulo cinco. En nuestra discusión de medidas discretas hablaremos de encuestas de documentos y de artefactos. Nos referimos aquí a encuestas de gente. Una encuesta de gente distribuida a los entrevistados potenciales para que contesten sin supervisión del investigador un cuestionario; una administración cara a cara con el investigador es una entrevista, ya sea formal y estructurada o informal y no estructurada.

El término encuesta de investigación, se utiliza a menudo en sociología y ciencia política; se refiere a recolectar información de un extenso grupo de gente, usualmente seleccionada probabilísticamente, para ser representativa de una población entera. La encuesta de investigación puede ser conducida por cuestionarios enviados o recolectados por entrevistadores solos o por equipos de entrevistadores.

Las entrevistas y cuestionarios son una conversación, no obstante es una sistemática. Porque estos métodos se basan en el diálogo humano, su uso requiere conocimiento de la "voz" y del contexto.

Cuestión de voz

La voz, es la interpretación usualmente asociada con la perspectiva particular de un individuo o un grupo. En cualquier escenario de investigación, hay muchas maneras de contar la historia de los acontecimientos, ambos pasados y presentes. Cada participante, incluyendo el investigador, llega a un proyecto con un diverso conjunto de experiencias, de creencias, y de valores, y cada uno interpreta lo que pasa de diversa manera. Esto crea voces múltiples y cortes transversales, que a veces conflictúan, los discursos. En el pasado, los investigadores asumieron que había una realidad objetiva que reconocer, descubrir, y describir. La realidad objetiva, ya sea en las ciencias físicas o humanas, eran las interpretaciones del investigador de lo que habían visto. Las interpretaciones de experiencia dadas por la gente estudiada fue etiquetada como subjetiva; las explicaciones locales para un fenómeno fueron descritas como mitos, cuentos populares, falsas ilusiones paganas, o creencia confundidas. Sin embargo, mientras más y más investigadores estudiaron el mismo fenómeno y generaron diferentes descripciones de lo que vieron, esta perspectiva ha llegado a parecer simplista y hasta arrogante.

Un ejemplo clásico de diferencias en la interpretación, es la descripción de la vida adolescente en Samoa de Margaret Mead (1928) y Derek Freeman (1983). Las diferencias en la representación se pueden atribuir a la historia, o a diferencia en los períodos de tiempo en que los estudios fueron realizados. Más críticos son los diversos objetivos de investigación que estos investigadores tuvieron que examinar, "su gente" y sus datos. Hablaron con diversos grupos y recolectaron diversas clases de datos. Aunque las diferencias en la representación pudieron ser causadas por cualquiera de estos factores, las discrepancias fueron tratadas por los eruditos como diferencias del hecho objetivo y condujeron a las acusaciones de becas pobres. ¿Qué investigador, había descubierto la verdad sobre Samoa?

Una alternativa es ver ambas representaciones como legítimas y explorar las causas de las discrepancias. Mead admitió que los datos de Samoa – su primer trabajo en campo- tenía defectos. Porque ella era una muchacha joven, se asoció con las muchachas en la comunidad, que eran de su misma edad. Le dijeron lo que ella deseaba oír, y los ancianos también le dijeron lo que era apropiado para que una muchacha de su edad dijera. Ella también buscó datos sobre Samoa corroborando las teorías de su mentor, Franz Boas.

Freeman, por contraste, examinó una amplia gama de datos, incluyendo las estadísticas del gobierno sobre el crimen y el comportamiento inconforme –Mead no utilizó los datos. Como sociobiólogo, él buscó datos que apoyaran las explicaciones biológicas para el comportamiento humano. Ambos tintes son *verdaderos*, pero ni uno ni otro constituyen el cuadro entero.

Los investigadores contemporáneos creen que las creencias y las interpretaciones de aquellos estudiados son tan importantes como, incluso si fueran violentamente diferentes de, aquellos del investigador. Además, hay muchas "historias" contadas por la gente que es estudiada; sus perspectivas dependen de la relación de unos con otros y con el fenómeno que es estudiado. Cada historia representa la realidad al narrador. Cómo representar todas estas realidades es un reto de la investigación contemporánea. Las discusiones de Clifford y Marcus (1986) de formas alternativas de describir culturas. La crítica de Geertz de algunas etnografías contemporáneas (1988), el artículo de David Hess sobre maneras de escribir una etnografía (1989), y la investigación de Tobin (1989) sobre tres preescolares en tres diversas culturas, todas son tratadas en esta edición.

Significados y entendimientos mutuos

Las encuestas, ya sea que utilicen entrevistas o cuestionarios, proporcionan material para la línea base, el proceso, y los valores de datos. Tal información tiene limitaciones, sin embargo, porque los reportes-mismos del comportamiento son sacados a través de una encuesta, a veces son inexactos los indicadores del comportamiento actual (ver Dean y Whyte, 1958, para las fuentes de inclinaciones y distorsiones del entrevistado). Sin embargo, los mismos-informes son útiles para determinar cómo los individuos hacen juicios sobre la gente y los acontecimientos, y registran lo que la gente piensa que hacen o lo que piensan que es socialmente aceptable hacer, especialmente cuando son corroborados con datos de observación. Los reportes-mismos son confiables y válidos cuando los entrevistadores y los entrevistados, así como los codificadores y otros asesores de protocolos o de datos, comparten suposiciones comunes o constantes sobre qué protocolos y artículos de instrumentos significan y cómo se estructuran (Cf., e.g., Phillips, 1971; Mehan, 1976): Aunque discutir el diseño del protocolo con los entrevistados puede ser irrealizable, los entrevistadores deben utilizar preguntas que tengan sentido para los entrevistados y que obtengan los datos requeridos. Demostrar tal equivalencia de significado entre el investigador y el entrevistado es difícil por sí misma (e.g., Gay y Cole, 1967; Modiano, 1973; Mischler, 1986); estos problemas se destacan en la investigación interdisciplinaria donde los significados compartidos entre los investigadores, que operan desde diferentes disciplinas deben ser establecidos (Petrie, 1976). Así, el trabajo temprano en campo, y alrededor de él, que describimos en el capítulo cuatro, es necesario como un prelude a la construcción del instrumento (Pelto y Pelto, 1978). Los métodos más formalizados que ahora discutimos, se basan en la información, recolectada primero a través de observaciones menos formales y menos estructuradas, una examinación de la literatura existente, o de los estudios experimentales.

Tipos de Encuestas

Los investigadores cualitativos utilizan una variedad de encuestas. Las tres que discutimos, son encuestas constructivas-participantes, encuestas de confirmación, y encuestas descriptivas.

Encuestas Constructivas-Participantes. Una categoría de la recolección de datos comúnmente usada por los etnógrafos para facilitar el desarrollo de entendimientos comunes entre el investigador y aquellos que son estudiados implica una encuesta constructiva-participante. Estas son usadas para medir la fuerza de sensaciones que la gente tiene sobre los fenómenos, o para obtener las categorías en las cuales la gente clasifica los artículos, en sus mundos sociales y físicos. Los instrumentos de construcción-participante ayudan a los

investigadores a identificar el conjunto de "sobre-convenidos" que estructura la vida de cada participante de la investigación. Éstos consisten en las categorías de conocimiento considerado importante por el grupo, los cánones de discriminación usados para clasificar los artículos en categorías, los procesos cognoscitivos o sociales que se desarrollaron como una función del modo como son vistas las variables al relacionarse con otras (Kimball, 1965), y los componentes de los mundos y de las construcciones de sus participantes, por los cuales estos mundos son estructurados. Las encuestas utilizan instrumentos de construcción-participante para

así proporcionar el material del proceso y valorar los datos (para una discusión más detallada de encuestas de construcción-participante, ven Spradley. 1979;Weller Y Romney, 1988).

Uno de las más eficientes técnicas que utilizan los etnógrafos para asegurar la equivalencia en el significado y la interpretación con sus participantes, es dar forma a los procedimientos usados por los lingüistas. Estos científicos sociales primero obtienen de sus informantes el léxico y otros artículos del vocabulario y enseguida piden a los informantes que clasifiquen los artículos en semejantes, diferentes, y relacionadas categorías. Pearson (1982, 1986) y Burger (1991) utilizaron esta técnica para desarrollar un sistema para clasificar las estructuras de la creencia detrás de las estrategias, que dos profesores usaron en sus salas de clase, para identificarlos a ambos en términos que profesores racionales dieron a las acciones, y a la relativa importancia que asignaron a cada acción. El listado enumerativo es otro ejemplo de tal producción usada por los etnógrafos. Se pide a los participantes que le digan al investigador, todos los miembros de una categoría particular de cosas. En estudios de la comunidad, un investigador puede solicitar que los participantes enumeren todos los tipos de pájaros encontrados en el área, todas las clases de alimentos comidos por la gente de la comunidad, o todos los regalos-intercambiados en ocasiones especiales a través del año. Los detalles de Bowen (1954) acerca de cómo ella aprendió la lengua del Tiv, siendo forzada a aprender las palabras para todas las plantas en el área, antes de que le enseñaran cuáles eran las frases más relevantes que implicaban donde comer, adonde ir al baño, y los nombres de la gente de la comunidad. Más relevante a los escenarios educativos fue la petición de LeCompte (1980), de que niños de kinder, le dijeran todas las cosas que pensaban ellos y sus profesores podrían hacer en el kinder. De sus respuestas, fue desarrollada una tipología de las opiniones de los niños, acerca de los roles del estudiante y del profesor. Fetterman (1979) utilizó las fotografías de sitios y de escenarios familiares del vecindario para obtener cómo categorizaban a su propia comunidad los informantes adolescentes.

Tales técnicas pueden ser desarrolladas aún más lejos, pidiendo a los participantes que clasifiquen y arreglen un conjunto de artículos dados, para descubrir los límites de las categorías. A través de las conversaciones con los entrevistados, los investigadores obtienen los parámetros de categorías y de cánones de discriminación usados para determinarlos. Las técnicas de clasificación y arreglo están acostumbradamente reservadas para artículos físicos, pero pueden formar la base para los sociogramas, donde los participantes clasifican y arreglan los nombres de sus asociados a lo largo de cualquier número de dimensiones. Por ejemplo, los profesores pueden clasificar a los niños, de acuerdo a su popularidad, a su deseabilidad como estudiantes (Feshbach, 1969; Silberman, 1971), a su inteligencia atribuida (Rist, 1970), o por el grado al cual los consideran "en riesgo" (Richardson, Casanova, Placier, y Guilfoyle, 1989) o "listos para la escuela" (Eisenhart y Graue, 1990). Goetz (1976b) utilizó este procedimiento con los niños de tercer grado, identificando categorías de niños-señaladas y definidas, de buenos y malos estudiantes. En una aproximación menos estructurada, se pidió a los profesores agrupar a los niños en cualesquiera categorías, que creen que existe en una clase, y explicar cuáles son esos grupos y cómo se definen. Una vez que el trabajo de fondo, de establecer categorías, definiciones, y construcciones comunes se haya hecho, otras clases de encuestas pueden ser emprendidas. Éstas incluyen los instrumentos de confirmación y los dispositivos descriptivos.

Encuestas de Confirmación. Las entrevistas o cuestionarios estructurados que verifican la aplicabilidad del informante clave y otros datos al grupo de estudio total, son las encuestas de confirmación. Su propósito es determinar el grado al cual los participantes llevan a cabo creencias similares, comparten construcciones específicas, o exhiben comportamientos comparables. Por ejemplo, las encuestas de confirmación se asignan por mandato en la investigación educativa, donde una investigación implica a una gran cantidad de participantes, ya sean profesores o estudiantes, que no pueden ser examinados individualmente. Porque las

encuestas de confirmación utilizan instrumentación formal, que puede ser fácilmente archivada para una reexaminación posterior y ser utilizada por otros investigadores, facilitan la réplica de estudios y la comparación de resultados con otros grupos más grandes (para discusiones detalladas de las encuestas de confirmación, ver a Colson, a 1954, y a Gordon, 1975). Así, son utilizadas con una variedad de procedimientos de muestreo (ver capítulo tres) para mejorar la representatividad.

En su análisis de patrones de enseñanza diferenciales entre las escuelas urbanas que servían a diversos grupos raciales y socioeconómicos, Leacock (1969) utilizó las encuestas de confirmación que establecen la validez concurrente de sus observaciones en las salas de clase, LeCompte (1978, 1980) utilizó una técnica similar para averiguar si los estudiantes reconocían mensajes normativos, que los profesores demandaban utilizar. Ogbu (1974) muestreó más extensamente que Leacock y LeCompte en sus entrevistas con los profesores, los padres, los estudiantes, y otros participantes de la comunidad, para demostrar la existencia de actitudes comunes y de creencias sobre la educación, en una vecindad urbana de clase baja, mezclada étnicamente. Similarmente, Deyhle (1989, 1991) utilizó encuestas de confirmación para determinar si las razones y actitudes de dejar la escuela, que ella encontró en su estudio intensivo de adolescentes Navajo, se obtuvieron más extensamente en la comunidad de juventud nativa americana que ella estudió.

Encuestas Descriptivas. Cuando es imposible tener reacciones de los individuos al estímulo real o al contexto bajo estudio, las técnicas indirectas o descriptivas puede ser substituidas. (Para discusiones detalladas de estrategias descriptivas, ver a Anastasi, 1982, Capítulo 19; Lindzey, 1961.) Las fotografías, dibujos, o juegos, pueden obtener opiniones o reacciones de la gente, o permitir al investigador determinar patrones de interacción social, inobservable en el escenario natural. Los clínicos, por ejemplo, utilizan el juego de la muñeca, para obtener descripciones de eventos que ocurren en el hogar. LeCompte (1980) se enfrentó a la dificultad de pedir a niños de 4 y 5 años de edad que imaginaran como quisieran que fuera el jardín de niños antes de que entraran a la escuela. Ella utilizó las fotografías de situaciones típicas de la sala de clase como estímulos para lo que de otra manera habría sido una tarea muy abstracta de realizar para niños de esa edad. Tobin (1989) utilizó una videocinta de un día típico de los preescolares en los Estados Unidos, en China, y en Japón para estimular la discusión entre los participantes de esos tres países, sobre los patrones apropiados de crianza y comportamiento del niño.

Pelto y Pelto (1978) discuten el uso de juegos, que naturalmente ocurren y se efectúan, como técnicas descriptivas diseñadas para obtener estilos de interacción entre grupos de personas. Spindler (1973, 1974 a) utilizó dibujos abstractos de escenas familiares y de actividades rurales y urbanas para determinar el papel de la escuela, en la transición de una aldea alemana, del contexto rural a la comunidad urbana. (Ver a Collier, 1973, para una discusión más extensa del uso de concretos estímulos visuales para respuestas.)

Más familiar para muchos investigadores es el uso de estímulos vagos o indirectos de obtener declaraciones sobre los valores o las imágenes de la gente misma. Spindler y Spindler (1958) utilizaron la técnica de Rorschach para desarrollar hipótesis sobre la relación entre los tipos y la aculturación de la sociedad blanca entre la gente de Wiscosin. Los etnógrafos educativos usan más a menudo las abstracciones construidas por los participantes, tales como la Prueba de Dibujar a un Hombre [sic]. Hostetler y Huntington (1971) utilizaron esta técnica para examinar diferencias subculturales en la influencia del Plan de estudios en escuelas Amish y ordinarias. También fue utilizado por Minuchin, Biber, Shapiro, y Zimiles (1969) para determinar diferencias en el efecto del ambiente del salón de clases y de la estructura de autoridad en el concepto mismo y el nivel de la madurez social y emocional de alumnos de primario en la ciudad de New York.

Aunque otras técnicas implican la realización de narrativas de los entrevistados, que fluyen sin estructura e ininterrumpidamente por el investigador. La obtención de una narrativa requiere que el investigador abandone el control sobre la dirección de la entrevista y atienda la asimétrica relación de poder, entre el entrevistador y el entrevistado. Este acercamiento casi terapéutico significa que los entrevistados cuenten sus historias en sus términos, definiendo sus propios puntos altos y bajos y sus propios principios y conclusiones, sin señales o preguntas directas del entrevistador (Mishler, 1986).

Tipo de Entrevistas

Las entrevistas dependen del cuestionamiento cara a cara con los participantes y obtener datos de ellos (Brenner, Brown y Canter, 1985; Douglas, 1985; Siedman, 1991). Comparten unas medidas, en ventaja menos molestas como cuestionarios, porque los investigadores dirigen la revelación de información: A través de la realización y la interacción personal, el investigador es más capaz de obtener datos, dirigiendo las preguntas hechas en el estudio. Sin embargo, las entrevistas pueden ser más reactivas o molestas, y los entrevistados, deliberada o inconscientemente, pueden proveer datos falsos o engañosos. Estas distorsiones pueden ser mejoradas corroborando la información obtenida, por medio de entrevistas con otras formas de recolección de datos, incluyendo las observaciones. Dos clases especializadas de entrevistas contribuyen a desarrollar suficiente entendimiento del contexto de investigación, para facilitar la comunicación entre el investigador y aquellos estudiados. Éstas son las entrevistas de informantes clave y las entrevistas de carreras o historias de vida.

Entrevistas de informantes clave. Los informantes clave son los individuos que poseen conocimiento especial, status, o habilidades comunicativas y que están dispuestos a compartir ese conocimiento y habilidad con el investigador (Zelditch, 1962). Los eligen con frecuencia porque tienen acceso -en tiempo, espacio, o perspectiva— a observaciones negadas al etnógrafo (para presentaciones detalladas de entrevistas con informantes clave, ver a Freilich, 1970; Kelley, 1978; Spradley, 1979.) Pueden ser residentes a largo plazo de una comunidad, participantes en las instituciones dominantes de la comunidad, o individuos bien informados de ideales culturales. Son a menudo individuos anormales y deben ser elegidos con cuidado para asegurarse de que sea la representatividad entre un grupo de informantes dominantes sea lograda (ver a Adler y Adler, 1987, y Dean *et al.*, 1967, para una discusión de tipos comunes de informantes.)

Han utilizado a los informantes clave en una variedad de maneras en la etnografía educativa. Deyhle (1991) utilizó la información de todos los miembros de la extensa familia Navajo con quien ella vivió para documentar la filosofía de crianza de un niño de Navajo, y la gama de Navajo de respuestas que tiene la juventud Navajo de la escuela y el mercado de trabajo. Tobin *et al.* (1989) pidió a los profesores que observaron en su estudio de salas de clase de preescolares en Japón, China, y los Estados Unidos que reaccionaran a las ilustraciones videograbadas de sus propias salas de clase, tanto como a las de los otros dos países. Estas reacciones formaron una principal fuente de datos culturales para el estudio. Carroll (1977) desarrolló su discusión de las construcciones del participante, en los dominios del trabajo y del juego por medio de entrevistar a los niños, mientras que él y ellos observaron las actividades en curso de la sala de clase. Jackson (1968) utilizó las entrevistas con los estudiantes que estudió como medios de corroborar sus propias observaciones de los intercambios de salas de clase. En su estudio de los patrones de la comunicación entre las enfermeras quirúrgicas y sus pacientes, Kirby (1982) dependió del ama de casa departamental para proporcionar una vista de las relaciones del cuidado del paciente, llevadas a cabo por el personal que no es de enfermería del hospital.

Los informantes clave juegan otros roles también. Los proyectos que implican relaciones cercanas entre los investigadores y los informantes clave, pueden convertirse en colaboraciones. Tales sociedades de la investigación tienen una historia muy larga en la etnografía (e.g., Malinowski, 1935; Whyte, 1955) y está llegando a ser más común en la educación (Florio y Walsh, 1981; Nihlen, 1991; Reyes Y Laliberty, 1992; Schensul *et al.*, 1~81; Tobin *et al.*, 1989). El análisis de Smith y Geoffrey (1968) del comportamiento de un profesor en la sala de clase y su análisis razonado para sus acciones, proporcionan un modelo emulado en la investigación por años. Gitlin y Smyth (1989) incluyen un marco teórico y conceptual para la evaluación colaborativa de los profesores presentados en un informe de su propio trabajo en campo. Los datos recolectados de los informantes clave, pueden agregar material a los datos de la línea base, de otra manera inaccesible al etnógrafo debido a apremios del tiempo en un estudio. _Debido a que los informantes clave son a menudo individuos reflexivos, pueden contribuir ideas para procesar las variables no evidentes al investigador. Finalmente, los informantes clave pueden sensibilizar a los investigadores para valorar dilemas dentro de la cultura y las implicaciones de sus resultados.

Historias de carrera. Los antropólogos utilizan el término *entrevista de historia de vida* para referir la realización de narrativas de la vida de los participantes, que entonces se utilizaban para formular preguntas o inferencias sobre la cultura de la gente (para discusiones detalladas de entrevista de historia de vida, ver Dollard, 1935; Whyte, 1984; Faraday y Plummer, 1979; Langness y Frank, 1981; Watson y Watson-Franke, 1985). El uso de historias de vida ha sido raro en la investigación educativa (para excepciones, ver a Aisenberg y Harrington, 1988; Boardman *et al.*, 1987; Bogdan y Taylor, 1982; King, 1991; Melrose, 1989, y Shaw, 1930). Sin embargo, las historias de carrera, o las cuentas narrativas de las vidas profesionales de los individuos, son útiles para determinar cómo la gente en circunstancias similares responde a los escenarios, a los acontecimientos, o a las innovaciones (Evetts, 1989; Ball y Goodson, 1985; Goodson, 1980-1981; Goodson Y Walker, 1991; Sikes, Measor, y Woods, 1985; Risenborough, 1988; Wolcott, 1973).

Un elemento del estudio del director de una escuela primaria de Wolcott (1973) es la cuenta del participante de su carrera, al tiempo en que el investigador se incorporó al campo. Scheppler (1980) recolectó además una historia de la carrera del supervisor del plan de estudios, a nivel del estado, cuyo rol profesional documentó y analizó. Una variación en este método fue desarrollada por Fuchs (1969), quien usó la entrevista intermitente para seguir las historias de las carreras emergentes de profesores novatos en escenarios de escuelas al interior de la ciudad. Las historias de Carrera, se pueden utilizar para determinar diferencias en la vida y las experiencias en el entrenamiento, mientras que afectan los papeles de los profesores (e.g., Newman, 1979, 1980; Tabachnick, Zeichner, Adler, Densmore, y Egan, 1982) o predecir qué profesores son los más favorables a participar en programas innovadores. Pueden proveer datos significativos a la línea base de datos y proporcionar una fuente para inferencias acerca de contrastes de valor en escenarios de escuelas.

Más recientemente, las biografías y las historias de carrera o de vida, han sido usadas para documentar las experiencias de minorías o de individuos excepcionales (Lightfoot, 1988). Los investigadores buscan narrativas personales e historias de la vida, para iluminar cómo la gente, particularmente aquellas de grupos oprimidos, construyen sus identidades en un cierto plazo (e.g., Anderson y Herr, 1991; Bateson, 1989; Fine, 1991; Herr, 1991; Tierney, 1991; Tierney y McLaughlin, 1992). Anderson y Herr (1991), por ejemplo, usaron historias de carrera de estudiantes, para describir el "trabajo de identidad" entre una minoría de individuos de una élite, una escuela preparatoria blanca. Documentaron aspectos de la personalidad y de la cultura, que la minoría de estudiantes incorporó en su identidad, así como aquellos que desearon o encontraron muy difíciles o dolorosos de aceptar.

DESARROLLO DE ENTREVISTAS Y ENCUESTAS

Investigadores que construyen entrevistas, encuentran disponibles un abrumador conjunto de instrucciones, sugerencias, marcos de protocolo, y prescripciones. Dentro de esta literatura masiva, las contradicciones abundan. Para cada proscrición en formato o estructura de pregunta pronunciada por un investigador, otros investigadores sugieren usos alternativos para la misma técnica. Muchas de las pautas preceptivas -y proscriptivas- reflejan diferentes opiniones del mundo, asunciones filosóficas, y valores llevados a cabo por científicos sociales. También representan protocolos usados para los propósitos y preguntas de investigación, que diferencian, compatibles con varios marcos y modelos teóricos de investigación, y aplicables a escenarios desiguales de investigación, a participantes, y a situaciones. Por lo tanto, los investigadores son mejor servidos, por medio de buscar y seguir y las pautas para la construcción de la entrevista, que consiste de objetivos, suposiciones y diseños de sus proyectos de investigación. La siguiente discusión de métodos para conceptualizar, construir, y conducir las entrevistas, es una síntesis de acercamientos de entrevistas, recomendadas por investigadores cualitativos; el énfasis en las alternativas se piensa para transportar cómo es una específica situación de entrevista.

CLASIFICANDO ENTREVISTAS Y ENCUESTAS

Las entrevistas y encuestas son comúnmente clasificadas en base a (1) el tipo de persona que es cuestionada o de los roles ocupan, y (2) a la estructura y la administración de la

entrevista. Por ejemplo. Marshall y Rossman (1989) distinguen entre "entrevista con profundidad" (p. 82), "entrevista etnográfica". (p. 92, de Spradley, 1979), "entrevista de élite" (p. 94), y "entrevista de historia de vida" (p. 96). Este clasificación mezcla métodos de entrevista, tipos de entrevistados, y propósitos de entrevista. Las categorías adicionales son "la entrevista larga" (McCracken, 1988), "la entrevista con enfoque de grupo" (Krueger, 1988; Morgan, 1988; Stewart y Shamdasani, 1990), y "la entrevista crítica". Otros escritores discuten las entrevistas con niños (Fine y Sandstrom, 1988; Rich, 1968), mujeres (Warren, 1988), o el institucionalizado y perjudicado (Dworkin, 1992).

Clasificar las entrevistas por medio de quién es el entrevistado puede ser confuso. Los entrevistados, ya sean niños menores, miembros de una cultura exótica o una élite política, o perjudicados mentalmente, merecen procedimientos que los traten con respeto extremo, que estén bien organizados, considerar sus características personales, y honrar su opinión del mundo a la cual se adhieren. Más útil a la preparación y a la conducta de las entrevistas y las encuestas son las clasificaciones basadas en el propósito o la estructura de la entrevista.

Denzin (1978) distingue tres formas de entrevistas de acuerdo a su grado de estructura: la entrevista programada estandarizada, la entrevista no programada estandarizada, y la entrevista no estandarizada. La entrevista estandarizada programada es un cuestionario oralmente administrado. Se hacen las mismas preguntas a los entrevistados, en el mismo orden; si las pruebas son anticipadas, se estandarizan también. Este formato es útil en situaciones cuando la administración debe ser constante para todos los entrevistados y cuando los resultados deben ser enumerados fácilmente. La entrevista no programada estandarizada es una variante del primer formato; las mismas preguntas y pruebas se utilizan para todos los entrevistados, pero el orden en que se plantean, puede ser cambiado según cómo los individuos reaccionan. Una vez más, los resultados pueden ser enumerados fácilmente, pero la flexibilidad en el orden de las pregunta permite que el entrevistador sea más natural y responsivo. Algunos investigadores describen la entrevista no estandarizada de Denzin como una entrevista guía, en la cual las preguntas generales que serán tratadas y la información específica deseada por el investigador son anticipadas, pero pueden ser tratadas durante la entrevista, informalmente en cualquier orden o contexto que suceda que aparezcan.

La clasificación de entrevistas de Patton (1990b) incluye (i) la entrevista informal de conversación, (2) la general entrevista de guía, y (3) la entrevista ampliable estandarizada. La primera es un entrevista tan bien incrustada dentro de una conversación que el encuestado no está consciente de que lo están cuestionando. La general entrevista de guía, es un sistema de asuntos, desarrollados antes de que ocurra la entrevista, que el entrevistador desea discutir con el entrevistado. Estos asuntos se pueden tratar en cualquier momento en la conversación; la guía es una lista para asegurar que todos los temas relevantes son cubiertos por cada entrevistado. La entrevista ampliable estandarizada es mucho más estructurada que éstas. Es un sistema de preguntas redactadas y arregladas para que cada entrevistado sea entrevistado de la misma manera (Patton, 1980, p. 198). Es similar a las entrevistas estandarizadas programadas y no programadas de Denzin.

En adición a las diferencias en la estructura, las entrevistas y encuestas varían a lo largo de otras dimensiones.

La clase de información buscada, la redacción de las preguntas, el orden de las preguntas y el orden de los temas tratados, la logística tal como la longitud anticipada y el número del entrevistas, y la interacción deseada entre el entrevistador-entrevistado, toda afecta el contenido y la entrega de los protocolos de la entrevista.

El contenido de las preguntas

Los datos que los investigadores recolectan en las entrevistas pueden ser clasificados de diferentes maneras. En esta sección resumimos varias propuestas para clasificar la información.

Babbie (1973, pp. 138-1.39) divide la información que los investigadores buscan en cuatro grupos en base a como son medidas las variables. El primer grupo de variables son las medidas **nominales**, tales como sexo, afiliación política, título universitario o raza. Éstas son las medidas que distinguen las categorías que abarcan una variable dada. Los datos buscados en cada entrevistado representan opciones mutuamente exclusivas; una persona es considerada un hombre o una mujer, republicano o demócrata, dependiendo de las categorías preordenadas por el investigador. El segundo grupo son las variables **ordinales** tales como

clase social, enajenación, y actitudes hacia la escuela. Éstos reflejan un rango de orden entre las categorías que abarcan una variable. Son determinadas generalmente por números en escalas (por ejemplo, las escalas de aprobación tales como: fuertemente de acuerdo, de acuerdo, neutro, en desacuerdo, fuertemente en desacuerdo, o las categorías tales como clase alta, clase media-alta, clase media, clase media-baja, clase baja). Mientras que los números que estas categorías representan, indican una relativa distancia o cantidad que distingue a un entrevistado de otro, no indican cuantos entrevistados difieren ni si las diferencias entre las categorías contiguas son iguales. El tercer tipo de variable se mide en **intervalos**. Esto implica usar posiciones reales, en vez de relativas, para distinguir las categorías de una variable dada. Aunque las distancias entre las categorías numeradas de estas variables son numéricamente equivalentes, la escala no tiene límites altos ni bajos. Una medida común de intervalo es la escala de temperatura Fahrenheit. Por ejemplo, aunque la diferencia entre 70 y 80 grados y 50 y 60 grados en una escala de Fahrenheit es igual, el cero en la escala de Fahrenheit no es un extremo. El cuarto grupo de variables se mide en escalas **de cociente**. Las medidas de cociente tienen todas las características de las medidas de intervalo, pero además tienen un cero verdadero. Las medidas de cociente incluyen edad, peso, altura y tiempo de residencia en una ciudad.

No solamente tienen un punto cero, en el cual ninguna cantidad de la variable existe, sino son multiplicativos, en todos esos intervalos señalados que miden la misma cantidad. Por ejemplo en la escala de temperatura Kelvin, 40 grados Kelvin es dos veces más caliente que 20 grados Kelvin, y un ser humano de 3 pies de alto es la mitad de alto que alguien de 6 pies de alto.

Zelditch (1962) sugiere otro sistema para organizar los datos. Él identifica tres tipos de información: distribuciones de frecuencia, incidentes e historias, y normas y estatutos institucionalizados. Él recomienda la intensiva entrevista informante, no estandarizada, como el más eficiente y eficaz formato para obtener datos sobre normas institucionalizadas y estatutos, y como un formato adecuado para obtener datos sobre incidentes e historias. Las entrevistas estandarizadas sistemáticamente muestreadas, por otra parte, favorecen que la adquisición de datos se ordene en distribuciones de frecuencia. Ésta es la clase de datos que se pueden conceptualizar usando el sistema de Babbie discutido en la sección precedente. El sistema de Zelditch proporciona así un análisis razonado para la opción del formato total de la entrevista.

Otros investigadores han propuesto tipologías de preguntas previstas para sacar datos que difieran. Patton (1990b) clasifica los datos, por los tipos de preguntas que los investigadores le piden que obtenga de los entrevistados. Estas incluyen, (1) preguntas de experiencia y comportamiento que obtienen *lo qué hacen o han hecho los entrevistados*, (2) las preguntas de opinión y valor que obtienen *cómo piensan los entrevistados* de sus comportamientos y experiencias, (3) las preguntas de sensación que obtienen *cómo los reaccionan emocionalmente los entrevistados o que sienten sobre* sus experiencias y opiniones, (4) preguntas de conocimiento que obtienen *lo que saben los entrevistados* sobre sus mundos, (5) las preguntas sensoriales que obtienen las descripciones de los entrevistados *de lo que y cómo ven, oyen, tocan, prueban, y huelen* en el mundo alrededor de ellos, y (6) preguntas de fondo demográficas que obtienen *descripciones de sí mismos, de los entrevistados*. Patton sugiere que los investigadores varíen estas células por medio de formular preguntas en dimensiones de tiempo: pasado, presente, y futuro. Por ejemplo, se puede pedir a los entrevistados que reporten cómo responden emocionalmente a una experiencia en el presente, cómo respondieron en el pasado; o cómo esperan responder en el futuro.

La tipología de Spradley (1979) del contenido de la pregunta, intenta generar categorías en las cuales los entrevistados dividen sus culturas, se traslapan con varias de las células de Patton. Spradley separa las preguntas de los investigadores en tres grupos: (1) preguntas descriptivas, que permiten la representación o descripción de algún aspecto de la cultura o del mundo; (2) preguntas estructurales, que verifican o generan las construcciones que los entrevistados utilizan para describir sus mundos y (3) las preguntas de contraste, que obtienen los significados que el entrevistado les da, y las relaciones que perciben entre las varias construcciones que utilizan. Spradley elabora tácticas del investigador para adquirir lo que Schatzman y Strauss (1973) afirman es la meta de las entrevistas cualitativas-la adquisición de datos que represente los significados del participante. Schatzman y Strauss representan la entrevista, como diseñada para revelar como los participantes conciben sus mundos y como explican esas concepciones.

Como Patton (1990b) y Spradley (1979), Schatzman y Strauss ofrecen una tipología de preguntas. Su sistema difiere de estos dos primeros, sin embargo, en que trata los tipos de datos obtenidos y la forma de preguntas utilizadas. Schatzman y Strauss dividen las preguntas

en cinco grupos: (1) preguntas de reporte que obtienen conocimiento del entrevistado acerca de los factores en una situación social, usualmente precedidas por interrogativas tales como: quién, qué, cuándo, dónde, y cómo, (2) Las preguntas del diablo que obtienen lo que los entrevistados ven como controversial, (3) las preguntas hipotéticas que fortalecen la especulación del entrevistado acerca de ocurrencias alternativas (cf. Patton, 1990b, para el rol que juega y las preguntas de simulación), (4) las preguntas que representan los ideales, obtienen valores, y (5) las preguntas de proposición que obtienen o verifican las interpretaciones del entrevistado. El sistema de Schatzman y Strauss traslapa éstos propuesto por Patton y Spradley. Cada marco sin embargo, ofrece una perspectiva variante hacia los datos y los mundos representados por esos datos. La tabla 6.1 compara estas tipologías.

Estas tipologías, individualmente y en combinación, proporcionan alternativas para igualar un formato de entrevista más exacto con los propósitos previstos en las preguntas de investigación. Alertan a los investigadores sobre los aspectos de los temas o los escenarios de investigación que de otra manera pueden ser pasados por alto, y facilitan la construcción de una entrevista equilibrada.

Una clase final de datos es mencionada por Lofland (1971). Él aconseja a los investigadores considerar no solamente el contenido de lo que se obtiene y se ofrece en una entrevista, sino también el contenido de lo que se evade, e ignora o no se deja dicho. En muchos casos, las omisiones revelan datos sociales significativos.

Escritura

La segunda dimensión de la construcción de la entrevista, escritura, es cómo se estructuran y se ordenan las preguntas individuales (Schatzman y Strauss, 1973). Una vez que los investigadores hayan decidido qué obtener de los entrevistados y qué preguntas serán requeridas para obtener los datos deseados, desarrollan una escritura para dirigir la entrevista. Los formatos de la escritura varían en la estructura y la estandarización (Denzin, 1978). Algunas son improvisaciones mientras que otros son protocolos prediseñados. Algunos investigadores utilizan sus escrituras solamente para ensayar una entrevista; otros las utilizan mientras conducen las entrevistas. Las escrituras también difieren en cómo las preguntas son redactadas, cómo se manejan, y cómo se organizan y se ordenan las declaraciones y preguntas de la entrevista.

Sin importar como están escritas, las preguntas de la entrevista deben ser claramente significativas al entrevistado. En sus pautas para diseñar las entrevistas, Patton (1990b) y Lofland (1971) advierten a los investigadores a evitar el uso de las preguntas guía- redactado para revelar lo que el entrevistador cree que es una respuesta preferible. Este es un consejo útil. Sin embargo, una bien redactada pregunta guía puede contener una suposición o deliberada exageración que provoca una compleja o elaborada respuesta, la cual de otra manera, faltaría.

TABLA 6.1
Un resumen de tipos y categorías de datos

Referencia	Tipos de datos
Babbie (1973)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nominales 2. Ordinales 3. De Intervalo 4. De Cociente
Zelditch (1962)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuciones de frecuencia (uso de muestras sistemáticas; formato estandarizado para estos datos) 2. Incidentes e historias (uso intensivo, entrevistas no estandarizadas para estos datos) 3. Normas y Estatutos institucionalizados (uso intensivo de entrevistas no estandarizadas para estos datos)
Patton (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia / comportamiento 2. Conocimiento del tema

	3. Opinión / valor 4. Descripción sensorial 5. Sensación 6. De fondo / Demográfico
Spradley (1979)	1. Descriptivo (De tema, cultura, o mundo) 2. Estructurales (De construcciones que organizan ese mundo) 3. De Contraste (De los significados que informan a ese mundo)
Schatzman y Strauss (1973)	1. De reporte (del tema del mundo- quién, qué, cuándo, dónde, cómo) 2. Presentación del ideal (para obtener valores) 3. Del diablo (lo que el tema considera como polémico o controversial) 4. De proposición (verificar interpretaciones de los temas) 5. Hipotéticas (especulación acerca de alternativas)
Lofland (1971)	Todo lo que se evade, se ignora, y no es dicho, más: 1. Actos 2. Actividades 3. Significados 4. Participación 5. Relaciones 6. Escenarios

El formato de una pregunta determina su respuesta. Por ejemplo, algunas preguntas obtienen respuestas “sí” o “no”, cuando es deseado un detalle más descriptivo. Un analista político pregunta, “¿Es familiar a usted, el candidato en la elección próxima del consejo de la escuela?” la respuesta puede ser, “Sí, la Sra. Jones y el Dr. Washington son mis vecinos de al lado.” Información más útil puede ser producida por medio de pedir a los entrevistados identificar a los candidatos y sus plataformas. Pelto y Pelto (1978) recomiendan preguntas abiertas y cerradas, dependiendo de qué datos son necesarios y la forma que toma sus análisis. Para propósitos enumerativos, las preguntas cerradas son más eficientes y eficaces. Para el análisis cualitativo, las preguntas abiertas se prefieren. Pelto y Pelto también ponen en contraste las preguntas para la claridad y la ambigüedad. Aunque la claridad y la especificidad que ellos aprueban, es preferible en la mayoría de las situaciones, la ambigüedad puede responder a propósitos significativos de investigación. Durante las fases exploratorias de un estudio, por ejemplo, los etnógrafos pueden confiar en la ambigüedad deliberada para obtener la variación en las respuestas o para detectar los significados e interpretaciones del entrevistado, sin el riesgo de contar al informante.

Las pautas de Patton (1980) para la redacción de la pregunta, sugiere que los investigadores usen preguntas ampliables, no dicotomizadas, aunque estas preguntas requieren una codificación holística posterior. Patton recomienda además, confiar en preguntas que implican solamente una idea, en vez de preguntas doble-peso. Por ejemplo, la pregunta, “¿Qué tan seguido vas al cine y a los conciertos?” Puede confundir al entrevistado que no sabe qué actividad enumerar- películas, conciertos, o ambas. Como preguntas ambiguas, sin embargo, que juiciosamente poseen múltiples preguntas pueden servir a propósitos exploratorios, permitiendo que los entrevistados indiquen cuáles de varias ideas prefieren tratar.

Patton enfatiza que esas preguntas precedidas por la interrogativa “Por qué” son generalmente ineficaces. Son ambiguas, hacen suposiciones y son demasiado abstractas para obtener datos concretos. Pueden producir solo respuestas socialmente aceptables: “¿Por qué se convirtió en profesor?”. “Porque amaba a los niños”... Éstos son argumentos sanos; preguntas precedidas por el “Por qué” a menudo reflejan la inadecuada preparación del investigador. Sin embargo, bajo ciertas condiciones, las preguntas de “Por qué” pueden servir bien a los propósitos del investigador. Por ejemplo, los investigadores que estudiaban las relaciones de causa-y-efecto en muchas situaciones sociales, puede descuidar una fuente fructífera de datos, si no pudieron preguntar a los participantes sus explicaciones de porqué ocurren ciertos efectos. Apenas tal pregunta fue planteada al final de las entrevistas de historias de vida de Harrington y Gumpert (1981) con diferentes predicciones negativas. Los entrevistados especularon acerca de por qué ellos en vez de sus hermanos y parejas socioeconómicos, eran tan ocupacionalmente exitosos. Estas respuestas revelaron muchas de las suposiciones

subyacentes acerca de cómo operaban sus mundos; sugirieron condiciones y procesos que los investigadores todavía no habían considerado como relevantes a las diferentes predicciones negativas.

Las pautas y los manuales para cómo redactar preguntas con propósito y efectivas, son abundantes. Aunque está previsto para la educación más bien que para propósitos de investigación, muchos de estos manuales para el diseño de preguntas (e.g., Sanders, 1966; Hunkins, 1972; Carin Y Sund, 1978; Sudman Y Bradburn, 1989; Bradburn y Sudman, 1988) se basan en los principios aplicables a través de diálogos: entrevistas de investigación, sesiones de consejo, o intercambios de la sala de clase. Sin embargo, los investigadores deben mantener como supremas sus propias preguntas de investigación y la naturaleza de los grupos que están estudiando. Si atienden solamente a las formuladas prescripciones o proscipciones para la redacción de preguntas, pueden elegir opciones inadecuadas o no poder considerar alternativas útiles.

Orden

Las escrituras y cuestionarios son ordenados. El orden es el arreglo, la organización, y secuenciación de las preguntas y oraciones para comunicar al entrevistado la intención y la dirección del investigador. Lofland y Lofland (1984) acentúan que las entrevistas son conducidas más suavemente cuando es introducido por medio de una declaración breve el propósito de la investigación, por medio de asegurar la protección de la identidad del entrevistado y por un contorno de cómo se espera que proceda la interacción. La cuidadosa secuenciación facilita la comprensión de la totalidad de las respuestas mientras que aparta la repetitividad en el entrevistado y la fatiga y el aburrimiento del entrevistador. Las consideraciones en el orden incluyen lo siguiente: (1) la complejidad del tema o el formato de la pregunta, (2) la similitud del tema a aquel que es tratado a través de preceder preguntas subsiguientes, (3) temporalidad, o el ordenar a través del tiempo, (4) nivel de interés de las preguntas, y (5) el valor de la sensibilidad o de la amenaza.

Los investigadores deben organizar sus escrituras tópicamente para agrupar las preguntas que tratan el mismo asunto o que culminan en una idea importante juntas. Si la pregunta de la investigación implica las interacciones sociales y profesionales que los maestros tienen todas las preguntas acerca de la interacción con los estudiantes, deben ser agrupadas juntas, separadas de preguntas sobre los padres o de otros profesores. Las preguntas sobre cada asunto se deben ordenar por complejidad, comenzando con la más simple, que obtenga la información más familiar. Sin embargo, los investigadores pueden ignorar las preguntas sobre la escritura ya tratada por los entrevistados, por casualidad fuera de secuencia, o dar un plazo durante la entrevista para que los entrevistados alisten una elaboración en una contestación anterior.

Los investigadores no están de acuerdo sobre la colocación de las preguntas demográficas—edad, género, lugar de residencia, niveles de renta y educación, afiliación religiosa, pertenencia étnica y materia similar.

Patton (1990b), recomienda separarlas a través de una entrevista o dejarlas para la conclusión porque las encuentra menos interesantes que otras preguntas. Otros investigadores comienzan las entrevistas con preguntas demográficas porque se tratan fácilmente y facilitan al entrevistado introducirse en más difíciles contestaciones. La mayoría de los investigadores reservan las preguntas que son complejas, controversiales, o difíciles para la mitad o para períodos más últimos en una entrevista, cuando se ha establecido la simpatía y el interés del entrevistado. Patton, por ejemplo, sugiere que las secuencias comiencen con preguntas descriptivas, presente-orientadas y estructuren asuntos más complejos de emoción, creencia, y explicación. Babbie (1973, p. 150), sin embargo, recomienda que los investigadores usen encuestas administradas por ellos mismos, o cuestionarios que deben poner las preguntas más interesantes primero.

Los investigadores que desean una cronología de los acontecimientos de vida, deben proveer a los entrevistados con un marco y luego dejarlos relatar sus memorias e intenciones en cualquier orden. Los investigadores deben estar alertas al hecho de que el orden temporal puede despertar temas sensibles. En el pasado, los investigadores preguntaban por el estado civil antes de preguntar por los hijos de un entrevistado para evitar dudas sobre la legitimidad de su descendiente. Sin embargo, el orden puede ser diferente si la población bajo estudio

incluye una alta proporción de padres solteros. Si el estudio fuera de madres adolescentes no casadas, cualquier pregunta acerca del estado marital puede ser vergonzosa o irrelevante.

Uno puede preguntar, por ejemplo, "¿Tiene algún niño?", "¿Ha estado alguna vez casado?", "¿usted tiene algún niño?", en vez de "¿Cuántos niños tiene?" y "¿Está casado?". Las primeras preguntas dejan a los entrevistados más abatidos para enmarcar sus historias dentro de sus propias categorías y definiciones, impulsados por las indirectas del investigador. La sensibilidad al significado contextual y cultural de las respuestas es además importante; respuestas a "¿Tiene usted hijos?" pueden incluir:

Sí, tuve embarazos difíciles con los tres.

Sí, adoptamos a nuestra hija.

No, todos mis niños murieron en la guerra.

No, mi marido y yo no podemos tener hijos, pero criamos a niños de mi hermana difunta y a tres niños del vecindario que fueron abandonados.

No, estamos en el programa del padre adoptivo y sólo cuidamos niños por unos pocos meses al año

Todas estas respuestas dejan al investigador para determinar si la gente cuestionada tiene niños o no tiene niños, una decisión depende de los propósitos y las definiciones de la pregunta de investigación. Estas respuestas son más informativas que aquellas que identifican cuantos hijos e hijas tiene cada individuo. Similarmente, preguntar si una persona ha estado casada permite al entrevistado discutir todo acerca del matrimonio y el divorcio hasta el cohabitar semipermanente, la enviudes; y las familias naturales o extendidas.

Los puentes, las transiciones y las aclaraciones son como un pegamento, sostienen una entrevista junta. Por ejemplo, Patton, recomienda que el investigador proporcione señales o explicaciones para los cambios en el enfoque o en el tema de la entrevista de modo que los entrevistados puedan adaptar lo que piensan a la nueva dirección. Lofland y Lofland (1971) también convienen en que las entrevistas eficaces dependen del sondeo eficaz. Schatzman y Strauss (1973) y Patton (1990b) recomiendan usar pruebas para la elaboración y la explicación, la clarificación, y la terminación del detalle. Patton sugiere que las preguntas de reporte de Schatzman y Strauss-que preguntan quién, qué, cuándo, dónde, y cómo- es útil para anticipar pruebas durante la conducción de una entrevista (cf. Cicourel, 1964, p. 99, para los efectos quebrantadores posibles de un sondeo).

Una vez que se diseña un cuestionario o una entrevista, debe ser probada y practicada (Pelto y Pelto, 1978). Los investigadores pueden hacer la inicial localización de problemas, a través de leer sus cuestionarios en voz alta o leyéndolo a otros amigos. Trabajo más profundo, generalmente es necesario. La administración piloto de las escrituras en entrevistados comparables es provechosa. Estos ensayos permiten que los investigadores ajusten las variaciones que los entrevistados ofrecen en sus respuestas. Cuando esto es imposible, las alternativas razonables pueden ser substituidas. Por ejemplo, Harrington y Gumpert (1981) terminaron su ensayo de escritos de historias de vida en ellos mismos y entre gente que emplearon para ser entrevistadores. En adición, habiendo experimentado el papel del entrevistado sensibilizó los matices del significado de los entrevistadores y afectan los que de otra manera habrían faltado

CONDUCCIÓN DE ENTREVISTAS Y ENCUESTAS

Mientras que los investigadores eligen los temas que tratarán y desarrollaran las preguntas previstas para introducir los temas, las planean y experimentan simultáneamente con la logística general que enmarca una sesión de entrevista.

La logística de Administrar las entrevistas eficazmente

Schatzman y Strauss (1973) identifican cinco condiciones que afectan el resultado de las entrevistas: (1) la duración, o cuánto tiempo dura una sesión, (2) número, o cuántas sesiones separadas se requiere para terminar el proceso de la entrevista, (3) escenario, o la localización para la entrevista, (4) la identidad de los individuos implicados, o quienes son los entrevistadores y los entrevistados y cuántos están presentes en una sesión, y (5) los estilos del entrevistado, o las maneras de comunicar las características del grupo que es entrevistado.

Decidir qué tan larga debe ser una entrevista depende de varios factores. Estos incluyen la cantidad de datos requeridos, el tiempo y la simpatía necesaria para obtener los datos, el interés del entrevistado en reportar los datos, el tiempo y la atención razonablemente esperada del entrevistador y el entrevistado, y el número de entrevistados requeridos para el plan de investigación.

Algunos diseños de la investigación especifican una serie de entrevistas para ser conducidas después del seguimiento de los acontecimientos clave o sobre un período de tiempo relevante; en otros casos, las entrevistas múltiples se conducen para proporcionar descansos en lo que de otra manera sería una entrevista demasiado larga.

Bradburn (1983) cree que el escenario de la entrevista afecta la reacción del entrevistado. Las entrevistas y encuestas de historia de vida, tratan temas íntimos o controversiales, que a menudo son conducidos en las casa de los entrevistados, o en las oficinas o en lugares que los entrevistados designen que sean más cómodos. Por otra parte, las entrevistas estandarizadas programadas son conducidas con frecuencia en un lugar uniforme para igualar los efectos del escenario entre todos los entrevistados.

El número de entrevistadores presentes en una sola sesión excede raramente de dos; números más grandes pueden plantear dificultades en establecer simpatía con los entrevistados. Los recursos financieros limitan muchos proyectos a una sola entrevista para cada sesión. La investigación de historia de vida de Harrington y Gumpert (1981) citada previamente utilizó equipos de dos entrevistadores. La decisión fue hecha originalmente para asegurar género y raza entre el entrevistador y el entrevistado; igualar las características del entrevistado y el entrevistador en una táctica común para realzar la simpatía. El diseño requirió hombres y mujeres blancos y negros, para ser entrevistados. El equipo de dos entrevistadores incrementó la probabilidad de que el sexo y la raza del entrevistado fueran igualados por uno u otro individuo del equipo.

Debido a que estas entrevistas duraron más de 4 horas, los entrevistadores tuvieron dificultades en su concentración. Para evitar la fatiga, los pares de entrevistadores alternaron las preguntas; también sirvió para estimular las pruebas apropiadas para las preguntas de otras personas. Los entrevistados por otra parte, llegaron a estar muy implicados en la reconstrucción de sus experiencias de la vida, que raramente expresaron cualquier cansancio.

Cuando los recursos y el tiempo del investigador son limitados, los entrevistados pueden ser agrupados para sesiones solas. Lofland y Lofland (1984), por ejemplo, observan que ciertos datos son más productivamente obtenidos de varios individuos, de una sola vez. Schatzman y Strauss (1973) recomiendan este método para descubrir la variación en las respuestas de la gente y para revelar controversias significativas entre grupos naturalmente limitados. Las entrevistas de grupo fueron utilizadas en la evaluación del programa integrado para los estudiantes dotados. Los evaluadores querían determinar cómo los profesores, los padres, y los administrativos vieron el programa. Encontrándolo imposible para encuestar o entrevistar individualmente a la extensa población de estudiantes, desarrollaron una votación juvenil, pidiendo a los grupos de estudiantes que respondieran a específico, a menudo polémicos, aspectos de sus experiencias educativas. Los grupos de interacción en este caso obtuvieron respuestas más candidas y explícitas que sí hubieran sido obtenidas de haber entrevistado a los adolescentes individualmente por un adulto o encuestados con un impersonal cuestionario de lápiz y papel (Giles, Compton, y Ferrell, 1982; Ferrell Y Compton, 1986).

Estilo del entrevistador

Un factor común que afecta las cinco condiciones identificadas por Schatzman y Strauss es la clase de interacción que los entrevistadores buscan establecer con los entrevistados. Los modos interactivos varían de comunes intercambios semi- hostiles en juicios e investigaciones policíacas, al emocionalmente neutral pero cognitivamente intrínseco dialogo del debate socrático clásico, a la enfática exploración del trauma personal encontrado en la psicoterapia. Cualquiera de estos modos son adaptables a las entrevistas de investigación; a los apropiados objetivos dados de investigación y diseño, cualquiera de ellos pueden ser el modo preferido. La mayoría de los investigadores cualitativos, de cualquier forma, prefieren conducir las entrevistas al estilo de conversación de interacción diaria (Schatzman y Strauss, 1973; Denzin, 1978). Lofland (1971) acentúa que este modo comunica empatía, entendimiento. Schatzman y

Strauss discuten que también permite que los entrevistados sientan que lo que están diciendo es aceptable y significativo. Patton (1980, 1990b) observa que un estilo de conversación diario permite que los entrevistadores respondan neutralmente sin riesgo de perder simpatía. El modelo de conversación, familiar y cómodo a todos los entrevistados, es más probable para obtener la confianza, y es fácil entre los entrevistados necesarios para rendir elaborados, sutiles, y validos datos.

Cicourel (1964) advierte que la simpatía de la amistad ordinaria aumenta la idiosincrasia de las entrevistas y posee dificultades para establecer la confiabilidad y ciertos tipos de validez. Spradley (1979. pp. 56-57) acentúa las diferencias entre las conversaciones amistosas y las entrevistas. Las entrevistas, son diferentes de la mayoría de las conversaciones amistosas, tienen una escritura, una agenda, y un propósito fijado por el investigador. También requieren la mayor clarificación y atención a los detalles que las conversaciones entre amigos, quienes probablemente comparten "información interior" no accesible en la relación del investigador-participante.

Patton (1990b) advierte a los entrevistadores que se aseguren de que hablan menos que el entrevistado. Una transcripción de la entrevista dominada por los comentarios del entrevistador, indica un pobre entrenamiento o un interrogador insensible. Más importante, provee menos datos de los que se pretende obtener con la entrevista. Para realzar habilidad y destreza en la reducción al mínimo de su propio hablar, muchos entrevistadores practican como hemos recomendado previamente. En la mayoría de los casos, las señales necesitadas para contestar una pregunta o una prueba pueden ser derrumbadas o colapsadas en muchas menos palabras que inicialmente parecían posibles.

Ejemplos de transcripciones de entrevista

Para ilustrar algunas de las características de las entrevistas, presentamos después más adelante dos ejemplos. Las transcripciones son entrevistas no estructuradas. Ambas obtienen la información de estudiantes sobre sus opiniones de profesores y sus experiencias en la escuela. Ambas transcripciones muestran la gama de preguntas que los investigadores cualitativos pueden preguntar: preguntas de experiencia, opinión, y de sensación; preguntas hipotéticas; y preguntas de proposición. Muchos de estos se enfocan en las normas institucionalizadas que Zelditch (1962) cree son mejor obtenidas a través de entrevistas no estandarizadas. La entrevista de Nancy ilustra un ejemplo de una introducción; es precedida por una declaración breve del propósito, de la protección del entrevistado, y de la intención del investigador; éstos son suplementados por las declaraciones ocasionales que marcan cambios en el asunto.

Ambas entrevistas fueron registradas en cintas de casetes, dispositivos familiares y a veces usados por ambos entrevistados. Ambas fueron conducidas en escenarios privados; la entrevista de Steven ocurrió en la casa del investigador, en donde él tenía a menudo lecciones de música, y la de Nancy fue conducida en un salón de conferencias cerca del salón de clases de los niños. Estos escenarios reservados aseguraron una calidad mejor de la grabación.

La entrevista de Nancy fue conducida como parte de un estudio etnográfico de salones de tercer grado (Goetz, 1976b); confirmó los patrones descubiertos durante la observación de participante y exploró nuevas construcciones. El propósito de la entrevista fue explorar los conceptos usados por los niños en sus conversaciones diarias: buenos estudiantes y malos estudiantes, buenos profesores y malos profesores enseñanza y aprendizaje. Los datos recolectados de la observación de participante habían sugerido que los significados de los niños para sus actividades eran diferentes de los significados asumidos por su profesor. La transcripción de Nancy, por ejemplo, acentúa los valores de los niños para las respuestas correctas, para terminar rápidamente el trabajo, y para la auto-expresión que era algunas veces congruente pero otras veces discordante con los objetivos del profesor. Nancy era una de las estudiantes más articuladas en esta clase. Ella también fue un informante clave.

La entrevista de Steven² fue parte de un estudio de estudiantes dotados para el violín; su propósito era remontar los puntos de decisión y los acontecimientos clave que conducían a los estudiantes jóvenes a persistir en sus estudios y a llegar a ser músicos profesionales. Una previa investigación había acentuado la influencia del don musical en el éxito futuro; este

² La entrevista de Steven es parte de un estudio continuo de LeCompte, cuyos resultados todavía no son publicados.

estudio exploró la influencia de los modelos de roles tanto como asuntos de motivación, sociales, y estructurales. Steven acababa de decidir volver a Europa sin recibir su grado de Maestría; ambos él y su profesor convinieron que sus objetivos para el estudio en los Estados Unidos habían sido satisfechos.

Estas transcripciones demuestran el contraste entre los procedimientos usados con niños jóvenes y aquellos usados con adultos. Por ejemplo, las preguntas de presuposición, basadas en condiciones asumidas, inarticuladas, son complejas.

Son duras para que los niños jóvenes sigan. Romper una pregunta de presuposición en sus componentes y preguntar a los niños acerca de cada componente resuelve por separado esta dificultad. Las respuestas de los niños también son menos lineares que las de los adultos; requieren oportunidades de volver a un asunto y de tratarlo desde una diversa perspectiva. Las adaptaciones requeridas para entrevistar a niños pueden ser más dramáticas que aquellas usadas para otros grupos de entrevistados, pero muestran cómo las entrevistas deben ser adaptadas al entrevistado y hechas específicamente para la situación. Construir una productiva transcripción de la entrevista es en parte ciencia y en parte arte. Los investigadores deben considerar el uso de prescripciones y de proscripciones estándares para determinar quién debe ser entrevistado y para que propósito. Además, los investigadores deben tener cuidado de registrar las palabras y usos exactos del entrevistado. Si los investigadores parafrasean, pueden preguntar, distorsionar o sustituir connotaciones previstas o asumidas por los entrevistados y así falsificar los datos. En general, los entrevistados deben ser registrados extensamente, y el parafraseo debe ser usado solo cuando la transcripción es imposible (Lofland y Lofland, 1984; Pelto Y Pelto, 1978).

Ambas entrevistas tienen debilidades. La entrevista de Steven comienza delicada; en un intento anterior, la grabadora de casetes había funcionado incorrectamente a medio camino de la entrevista. Porque el investigador había confiado en la máquina en vez de tomar notas, la sesión tuvo que ser cambiada de hora. Muchos temas habían sido ya discutidos y Steven estaba renuente a repetir lo que él ya había detallado previamente. El entrevistador también falló, en este segundo intento de discutir el propósito de la entrevista o en cómo la identidad del entrevistado sería protegida.

La entrevista de Nancy fue un primer intento de entrevista con un investigador principiante. Carece claramente de preguntas descriptivas al principio, por ejemplo, "¿cuáles son algunas de las cosas que haces en la escuela?" "¿qué haces por ti misma?" "¿qué haces con otros niños?" "¿qué aprendes en la escuela?" "¿qué te enseña la Srita. Berelson en la escuela?" Estas preguntas obtienen de los niños fácilmente el llamado material que les proporciona estímulo para los problemas en las opiniones y los sentimientos. Tales preguntas pudieron haber expresado cierta repetitividad, secuencia redundante, y material incongruente.

Las entrevistas comienzan abajo y continúan por varias páginas.

Preissle: Sabes que estoy escribiendo un libro acerca de terceros grados. El libro es para las personas que van a ser profesores y para otras personas que se ocupan de los niños. Tus respuestas a las preguntas que voy a hacerte ayudarán a estas personas a entender mejor a los terceros grados. Nadie oírás esta cinta excepto tú y yo. En el libro, todos los niños estarán disfrazados, por lo tanto nadie sabrá cuales respuestas son las tuyas. Nos tomará alrededor de 20 minutos probablemente, pero la Sra. Berelson nos permitirá tener tanto tiempo como necesitemos. ¿Deseas preguntarme cualquier cosa acerca de esto antes de comenzar?

Nancy: [sacude su cabeza.]

Preissle: ¿Irías a la escuela si no tuvieras que hacerlo?

Nancy: Algunas veces, iría a la escuela cuando estuviera de humor, y otras veces -cuando no estuviera, cuando quisiera montar a caballo o algo así- no iría. Pero a veces cuando me sintiera de humor para ir, iría.

Preissle: ¿Te gusta la escuela?

Nancy: Más o menos, algunas veces.

Preissle: ¿Qué cosas te gustan de la escuela?

Nancy: Bueno, a veces me gusta la escuela, porque tenemos receso extra o arte, o algo así, y otras veces- cuando tenemos que ir a clases de música- no me gusta porque no me gusta la música.

Preissle: ¿Cuáles son otras cosas que no te gustan acerca de la escuela?

Nancy: Cuando tenemos muchos trabajos –como cuando tenemos inglés, deletreo, y escritura, todas los tipos de cosas así por la mañana, y cosas así. Luego tenemos alrededor de 42 problemas en matemáticas, como lo hicimos una vez.

Preissle: ¿Si no fueras a la escuela, qué te perderías?

Nancy: A veces me gustaría que sí hubieran leyes y cosas, no tuviéramos que ir a la escuela y que cambiaran las cosas alrededor -entonces me podría perder el arte un día y algo más el día siguiente y algo así, y no sabría incluso que día se supone que tendríamos arte.

Preissle: ¿Qué piensas que sería a lo que más te perderías acerca de la escuela?

Nancy: Bueno. Lo que más me perdería sería el trabajo, supongo.

Preissle: ¿Qué clase de trabajo?

Nancy: (encogimiento) no sé. Cualquier tipo de trabajo. Un cierto trabajo de juego y algún trabajo difícil.

Preissle: ¿Qué te perderías del aprendizaje, fuera de la escuela?

Nancy: Como si fuéramos justo a empezar a hacer la división, pero ya lo hemos hecho - comenzamos a aprenderla un día en que yo estaba, cuando falte a la escuela porque no deseé ir o algo así- entonces no sabría como hacerlo cuando regresara, y si fueran tacaños o algo así, no me ayudarían. Entonces probablemente tendría todas mis respuestas mal si tuviéramos una prueba.

Preissle: ¿Qué otras cosas aprendes en la escuela?

Nancy: Aprendemos dónde van las comas y los apóstrofes y todo tipo de cosas en Inglés, y aprendemos cómo deletrear nuevas palabras y saber lo que significan en la escritura y todo tipo de cosas.

Preissle: ¿Son esas cosas importantes para ti?

Nancy: Sí. Porque – si hubieras crecido y no hubieras ido a la escuela y tus hijos tuvieran que ir- y si les preguntaran algo, después tú no sabrías, y no les podrías decir, y entonces probablemente lo tendrían incorrecto.

Preissle: ¿Entonces me estás diciendo que aprendes cosas en parte para ayudar a tus propios niños?

Nancy: Sí. Como mi papá, él no fue a la escuela a veces. -Y mi hermano está en el noveno grado ahora-Y cuando le pregunta algo a mi papá. Él no sabe y tampoco mi abuelita porque fueron a diferentes tipos de escuela, y mi papá fue solamente al sexto grado, creo; hasta ahí es donde fue mi tío y [inaudible] mi papá.

Preissle: ¿Estas cosas tienen algún uso para ti, ahora?

Nancy: Sí. Tú tuviste que aprenderlas para conocer todo tipo de cosas.

Preissle: ¿Para qué lo utilizas?

Nancy: Lo utilizo para aprender.

Preissle: Hemos hablado de lo que aprendes en la escuela. ¿Qué tipo de cosas aprendes en tu hogar?

Nancy: Bien, en tu hogar aprendes cómo cocinar, y en la escuela no aprendes eso hasta que estás en el séptimo grado. Aprendo cómo limpiar la casa, cómo montar a caballo, y cosas como esas.

Preissle: ¿Son esas cosas importantes para ti?

Nancy: Sí. Si aprendes cómo cultivar un huerto, así tendrás un poco de alimento.

Preissle: ¿Estás aprendiendo como cultivar un huerto?

Nancy: Sí. Ayudo mucho a mi abuelita cada año, solo -cuando ella tiene uno-.

Preissle: ¿Sabes cuando estás aprendiendo algo?

Nancy: Sí.

Preissle: ¿Qué se siente?

Nancy: Se siente bien.

Preissle: ¿Qué sucede dentro de ti cuando estás aprendiendo?

Nancy: Pensar y cosas así, y supongo que estoy feliz porque lo aprendo.

Preissle: ¿Cómo sabes cuando has aprendido algo?

Nancy: Bien, sabes que aprendiste algo cuando puedes pensarlo otra vez y saberlo otra vez. Como, si fuera tu primer día de escuela e intentabas e intentabas aprender, y finalmente lo aprendiste. Vas a casa, y al día siguiente tu profesor te pregunta acerca de algo, y entonces puedes contestarle.

Preissle: ¿Por lo tanto, puedes hacerlo otra vez?

Nancy: Sí.

Preissle: ¿Eres una buena estudiante?

Nancy: Sí. Consigo puras A's y B's en mi boleta. Nunca he obtenido una C o una D o algo menos que [sic] una C; Incluso nunca he tenido una C.

Preissle: ¿Qué más tienes que hacer para ser una buena estudiante?

Nancy: Tienes que saber cosas y aprenderlas lo más rápido posible.

Preissle: ¿De modo que los niños que pueden aprender más rápido que otros niños tienen más oportunidad de ser mejores estudiantes?

Nancy: Sí, porque entonces sabrán más.

Preissle: ¿Cómo tratan los buenos estudiantes a los otros niños?

Nancy: Bien. Intentan ayudarles a los otros niños, y ellos no les dicen, "Apártate de mí. No quiero aprender esto [sic]", o nada como eso.

Preissle: ¿Cómo tratan los buenos estudiantes a sus profesores?

Nancy: Bien. Y probablemente si eres un buen estudiante entonces tienes que ser bueno en los deportes y cosas así.

Preissle: ¿Qué quiere decir con bueno en los deportes?

Nancy: Ser bueno en el deporte es -como si ambos, como si hubiera dos equipos, y uno de los equipos ganara, no salen y dicen, "Ha-ha, perdieron", y cosas como esas. Tienes que ser bueno y cosas como esa.

Preissle: ¿Qué hacen los malos estudiantes?

Nancy: Para ser un mal estudiante...la manera en que puedes encontrarlo es si tu continuas haciéndolo. Ya sabes, que pases y veas a un buen estudiante y le digas, "No te quiero cerca de mí". Eres muy malo siempre y todo ese tipo de cosas. Eres un perdido y cosas como esa. Eso es un mal estudiante, como ese.

Preissle: ¿Qué hace un mal estudiante en el salón de clases?

Nancy: Bueno, cuando se supone que tú no tienes que hablar, el...a veces, a veces hablan, y se ríen tontamente, y cuando – como Chuck, una vez que estaba bobeando, y el maestro le dijo que no lo hiciera- él siguió

haciéndolo y por lo tanto lo castigaron. Y cosas como esas.

Preissle: ¿Por lo tanto sientes que él ha sido un mal estudiante?

Nancy: Sí, porque a él no le importo.

Preissle: ¿Cuáles son algunas cosas que hacen los niños en la clase, que te gustan?

Nancy: Oh, oh,... ¿qué me gustan?, Cuando no obedecen al profesor y hacen cosas que el profesor no dijo...o dijo que no hicieran.

Preissle: ¿Entonces no te gusta cuando los niños desobedecen?

Nancy: Correcto. Porque nunca lo he hecho –nunca en el Kinder, y desde que estoy en el primer grado dos veces, si acaso.

Preissle: ¿Cuáles son otras cosas que te gustan acerca de la escuela?

Nancy: En la escuela algunas de las cosas que más me gustan de la escuela, es ir a la biblioteca, y cuando vas a visitar otras clases. Como en la escuela Benton, donde estaba antes, bueno, la cosa que más me gustó acerca de eso, es que en este año estaría cambiando de cuarto. Iría a una clase diferente para leer, y tú no empiezas eso aquí, hasta que estás en sexto grado, creo.

Preissle: ¿Tendrías un profesor separado para la lectura? ¿Quisieras eso?

Nancy: Sí. Porque no tienes el mismo profesor toda el tiempo, y te familiarizas con ambos profesores -saben tus nombres y cosas, más rápido, y consigues hacerlo más aprisa, también.

Preissle: ¿Cuáles son otras cosas que disfrutas hacer con otros niños?

Nancy: Especialmente ir a la casa de alguien más, porque aquí no puedo. Y allá en la escuela Benton mis mejor amigo se mudó a Kentucky, y no he conseguido muchos amigos ahora – excepto aquí en la escuela.

Preissle: ¿No vives cerca de algún otro niño?

Nancy: No. El amigo más cercano que tengo está a 10 millas de lejos. Hay cerca dos o tres [niños] que viven en la misma casa, alrededor de una milla de lejos. Pero [yo] no puedo ir allí porque mi abuelita no me deja porque está en la calle Fuller. Y, bueno, hay un bosque por allí, y podría haber algunas personas que van a caballo, y que puedes salir y llevarnos y más cosas -porque una vez que nosotros el fuimos abajo a un riachuelo a nadar, sabes, y oímos venir algo detrás de nosotros. Nos salimos corriendo.

Preissle: ¿Cuáles son alguna de las cosas que los niños hacen aquí en la escuela, que no te gustan?

Nancy: Cuando vienen hacia ti, y tienes una respuesta en tu mente, y estas listo para escribirla abajo -y viene alguien aquí- y empiezan a distraerte y a hablar contigo y cosas así; y entonces, cuando tú... vas a trabajar, olvidas la respuesta, y no puedes acordarte más; y tiene que pararte e importunar al profesor sobre esto.

Preissle: ¿Qué quieres decir con importunar?

Nancy: Como Jim, que siempre me pregunta cómo hacer esto, y que le ayude, y trata de conseguir que le diga las respuestas y cosas como esas. Y sólo algunas veces, cuando no estoy de humor para hablar, las personas se mantienen hablando conmigo; y entonces si les digo que se callen, siguen haciéndolo, entonces 4 tengo que hablar realmente alto, y el profesor lo hace después de mí.

Preissle: ¿Qué cosas haces en la clase que te hacen sentir bien?

Nancy: Cuando consigo ir delante de la clase y puedo decirles cosas y sacarlas de mi mente y decírselas a otras personas. Como si hubiera alguien que me persigue en la noche y no le dijera a nadie, entonces me asustaría, y pensaría que vienen tras de mí; y si le dijera a alguien más, podrían ayudarme. Por la mañana, le digo al profesor acerca del golpe en mi cabeza, y que me hizo sentirme orgullosa porque pude decirle a ella sobre esto; y un día, tú sabes, ella lo ve, y empieza a hacerme preguntas- No podría estar de humor para hablar.

Preissle: ¿Qué cosas suceden en la clase que te hacen sentir mal?

Nancy: Como una vez, si estuvieras afuera, y le hubieras hecho algo malo a alguien, tú sabes; y entonces vinieran a ti, y tú fueras hacia ellos un día- y trataras de disculparte, y no te dejaran disculparte; entonces no jugarían más contigo, y no tendrías más amigos.

Preissle: ¿Alguna vez te ha pasado eso?

Nancy: Bien, una vez yo y esta niña llamada Marsha...ella, bueno, nos caímos bien una a la otra, sabes; e hice algo que a ella no le gustó, y ella hizo algo que a mí no me gustó. Y entonces, no fuimos amigas alrededor de un mes o algo así; y está otra niña (una niña que vive cerca) puede jugar solo con esta otra niña, y aquella otra niña solo puede tener una persona jugando con ella. No tengo amigos, solo juego con mi hermano y hermana.

Preissle: ¿Eso te hace sentir mal?

Nancy: La única otra cosa que puedo hacer, es ir arriba a la calle principal y comprar una soda de cereza o algo...

Preissle: ¿Qué hacen los niños, que no le guste a la Sra. Berelson?

Nancy: Bueno, cuando ellos no hacen las cosas que a ella le gustan. Cuando son malos, y supongo que cuando no hacen las cosas que le gustan a ella. Cuando a ellos no les importa ella y cuando la molestan. Y continúan yendo allá (al escritorio del profesor) y hacen le hacen preguntas, y todo tipo de cosas como esa.

Preissle: ¿No le gusta que las personas le hagan preguntas a ella?

Nancy: Sí, pero tú sabes. Como si los niños acabaran de estar allí, y hubieran hecho un problema, y entonces de repente, vinieran de regreso y se sentaran en línea unos con otros-entonces fueran de regreso a su lugar, y entonces regresaran uno con otro. Y se mantuvieran yendo y viniendo y haciendo preguntas.

Preissle: Dices, que le gusta que las personas estén calladas. ¿Eso significa que no quiere que los niños hablen con otros?

Nancy: No, realmente. No le gusta que ellos hablen con otros a veces, porque piensa que están diciendose las respuestas. Y pueden hablar con otros, supongo.

Preissle: ¿No le importa si los niños están hablando normalmente con otros?

Nancy: No, no le importa eso -pero si están hablando ruidosamente y todo tipo de cosas como esas...

Preissle: ¿Cómo puedes saber cuando la Sra. Berelson está contenta?

Nancy: Porque es agradable. Como tú sabes, a veces cuándo entra [por la mañana], y habla realmente feliz cosas así. Entonces puedes decir. Pero si no le gusta..., si alguien ha hecho algo realmente malo, no habla muy feliz.

Preissle: ¿Cómo se ve cuando ella es realmente feliz?

Nancy: Bien, tiene algo como una sonrisa en su cara.

Preissle: ¿Cómo suena su voz cuando ella está feliz?

Nancy: [impacientemente] suena como que es feliz. Suena como sorprendida y cosas como esa.

Preissle: ¿Utiliza algunas palabras en especial cuando ella está feliz?

Nancy: Sí. Ella dice "bien" como realmente feliz - y a veces dice buenos días, y cosas como esas.

Preissle: ¿Puedes saber cuando ella no está feliz?

Nancy: A veces sí y a veces no.

Preissle: Dime acerca de "a veces".

Nancy: Puedes saber que no está feliz, cuando no dice buenos días o no dice "bien" realmente feliz, tú sabes. Sólo empieza a decir, "Saquen su libro de lectura", o algo como eso.

Preissle: Dices que a veces sí y a veces no. ¿Quieres decir que no estás segura de que ella no está feliz?

Nancy: Sí.

Preissle: ¿Qué hace la Sra. Berelson que especialmente te guste?

Nancy: Cuando ella está feliz, y cuando ella te deja estar en la fila del frente. Como cuando estás callado y cosas como esa, y dice, tú sabes -y otras personas hablan [sic] y cosas así- y entonces te permite ir a la primera fila, y cosas como esa.

Preissle: ¿Hay algo que haya hecho que no te gustó?

Nancy: No realmente. A veces, tú sabes, cuando se enoja conmigo y cosas así -Y yo no hago nada, pero ella piensa que sí, pero no lo hago. Le digo que no, pero aún así ella piensa que sí. Y cosas como esa.

Preissle: ¿Entonces ella no cambia de parecer?

Nancy: Sí.

Preissle: ¿Debería dejar de hacer ese tipo de cosas?

Nancy: No sé, supongo. Si realmente yo lo hice, no creo que tenga que cambiar de parecer. Pero si fui honesta y todo, entonces creo que debería cambiar de parecer.

Preissle: ¿Qué hace a alguien ser un mal profesor?

Nancy: Los malos profesores... actúan mal. Cuando hablan con los niños, suenan crueles y malos, pero cuando hablan con otros profesores, suenan como si fueran felices. Como cuando hablan con el director, están felices y todo tipo de cosas como esa. Pero cuando habla con los niños...ella...supongo que hablo con ellos del modo en que debería.

Preissle: ¿Entonces ella trató diferente a los niños de cómo trató a otras personas?

Nancy: (cabeceos)

Preissle: Has hecho un magnífico trabajo el día de hoy, diciéndome todas estas cosas. Sólo tengo una última pregunta, pero es un poco difícil. Me dijiste al principio lo que es aprender; ¿Qué es enseñar?

Nancy: Enseñar significa que estás aprendiendo algo.

Preissle: ¿Puede ser un profesor un aprendiz?

Nancy: Sí. Porque mi maestra el año pasado, era sólo maestra del primer grado, tú sabes. Y esta maestra tuvo un bebé, y no pudo enseñar ese año. Entonces mi maestra de primer grado tuvo que ser maestra de segundo grado, y aún es mi maestra, y estaba aprendiendo lo mismo que nosotros. Estaba aprendiendo al mismo tiempo.

Preissle: ¿Tienes alguna pregunta para mí?

Nancy: Sí. ¿Cómo te sentías cuando estabas en la escuela?

Preissle: Estaba siempre asustado de todo. Supongo que me gustó la escuela. Me gustó leer; Realmente sólo me gustó leer.

Nancy: ¿Esa era tu mejor materia?

Preissle: Mi mejor materia hasta segundo grado fue matemáticas.

Nancy: Desearía ser mejor en matemáticas.

Preissle: Me asustaba siempre que la gente me gritara. Difícilmente hice algo para que la gente me gritara, pero las pocas veces que lo hicieron, estaba tan asustado, que lloré por horas. Era muy tímido, y solo un...

Nancy: Eso es lo que hago en casa. A veces mi abuelita comienza a gritarme, aún cuando no he hecho algo -cuando mi hermana pequeña lo hace- sigue, sigue, sigue, y empiezo a llorar.

Preissle: Supongo que así era, Nancy; estaba asustado todo el tiempo de que algo iba a suceder. Por lo tanto creó que no me gustó la escuela tanto como a otros niños les gustó.

Nancy: Bueno, tampoco a mi madrastra le gustaba. Todo el tiempo actuaba que tenía fiebre y esas cosas. Sostenía un termómetro en su boca y luego ponía un fósforo debajo de él.

Preissle: ¿Entonces no tenía que ir a la escuela?

Nancy: Sí, pero su mamá siempre le decía que... era demasiado alta la temperatura. Que habría muerto si fuera tan alta. (Fin de la cinta)

Entrevista de Steven

ML: Cuando tú y yo hablábamos el otro día, antes de que la grabadora se descompusiera, habías dicho que comenzaste en escuelas públicas y empezaste cuando tenía cerca de 8 años, y que ése era el tiempo acostumbrado para que los niños empezaran en Europa. Y que, la mayoría de tu experiencia ha sido en escuelas públicas. Tu entrenamiento y cosas como esa. ¿Qué sucedió, cómo continuaste estudiando después de que habías empezado? ¿Cómo se resolvió todo?

SR: Bien, después de que empecé en la escuela y el profesor, después de cerca de 6 meses, vendría a mi casa y entonces tendría una más larga lección por alrededor de una hora. Eso sucedió por un par de años, y después fue sugerido que fuera a Londres para mis lecciones. Y tenía clases los sábados en la mañana en los conservatorios, que es solo para chicos de 13 a 18 años, antes de que vayan a la universidad. Y por lo tanto audicioné y gané una beca y la usé para ir cada sábado por la mañana a Londres, en el tren, lo cual fue una situación difícil para un chico de 12 años de edad.

ML: ¿Cuanto tiempo te tomaba llegar allí?

SR: En el tren está alrededor de una hora de mi hogar, y tenía que atravesar Londres en el subterráneo y era bastante difícil porque tenías que levantarte como a las 6:30 de la mañana, el sábado, e ir a la estación de tren y no podía regresar hasta las 4:00, 3:00 de la tarde.

ML: ¿De modo que eso era cada sábado?

SR: Sí, eso era cada sábado.

ML: ¿Desde que tenías 12 años?

SR: Desde que tenía 12 años hasta que tuve 16, creo. Me moví a varias universidades porque –el primer lugar en el que estuve fue el Colegio Real de Música. Estuve estudiando con ese tipo de maestro duro que es realmente un dragón llamada Señora. Amidon y a la edad de 13 años, realmente yo no quería llegar a ser violinista, quiero decir que no veo a muchos chicos que hayan tomado la decisión a los 13 años de querer tocar el violín. Y un día ella me preguntó, “¿Qué quiere ser?” y le dije “Bueno, creo que quiero llegar a ser un conductor de carreras o algo así”. Y se horrorizó y me sacó de la clase porque me dijo “Yo sólo enseño a personas que quieren llegar a ser violinistas” lo cual pensé que a los 13 años era bastante difícil. Por lo tanto me sacó de la clase. Y luego fui transferido a la Real Academia que fue a donde asistí como sabes, cuando dejé la escuela. Y fui allí cada sábado por la mañana desde entonces. Estuve haciendo eso por varios años.

ML: Entonces comenzaste con la señora dragón, la Sra. Amidon, cuando tenías cerca de 12 años. ¿Entonces cuantos años tenías cuando te cambiaste a la Real Academia?

SR: Probablemente tenía 14 años.

ML: 14. ¿Ir tan lejos cada sábado y ser un violinista te hizo sentir diferente de los otros chicos? O...

SR: Sí. Pienso que sí, quiero decir que siempre estaba consciente de ello en la escuela, de que estaba haciendo algo diferente. Porque no fui a escuelas públicas de música, porque no tenían departamentos de música muy importantes, tan así que no había orquesta y cosas como esa. Era siempre así, hacía todas estas cosas el sábado, mientras otros chicos estaban...

ML: ¿Jugando fútbol?

SR: Sí. Y yo estaba viajando hacia Londres. No lo disfrute mucho, pero eso ciertamente me dio una buena educación.

ML: ¿En qué clase de comunidad creciste?

SR: Umm, en una muy ordinaria, de clase media. Estaba como umm...

ML: ¿No muy lejos de Londres?

SR: No, está a cerca de 40 millas de Londres. Era fácil ir a Londres, pero tenía además su propia identidad como ciudad. Era una muy ocupada ciudad tipo musical. Había muchas orquestas y cosas relacionadas con eso.

ML: ¿Pero no en las escuelas?

SR: Pero no en las escuelas. Éstas eran como una comunidad... no en mi escuela. Lo que hacían es que juntaban a todos los niños de todas las escuelas durante los días de fiesta y

hacían musicales tres veces por año -Navidad, Pascua, y en verano. Y aquí era donde realmente tenía la mayor parte de mi entrenamiento musical.

ML: ¿Entonces tu entrenamiento era cuando ibas a Londres y con este profesor que te enseñó desde que tenías 8 años?

SR: Sí. Y luego las orquestas de jóvenes. Había un sistema grande de –había cinco orquestas de jóvenes y trabajabas a tu manera y empezabas en una serie de orquestas con niños pequeños como de 10 a 12 años, y luego te movías. Había otra orquesta de jóvenes que era para niños de , bueno podías tener de 18 a 24 años realmente. Y entre en esa muy pronto, -creo que fue cuando tenía como 15 años cuando entre en esa orquesta-De modo que allí fue donde obtuve la mayor parte de mi educación.

ML: ¿Quién patrocinaba a esas orquestas de jóvenes?

SR: Eran patrocinadas por la autoridad educativa local [que son similares a los distritos locales de las escuelas en los Estados Unidos] para el área donde vivía.

ML: Ya veo, como en América, estas cosas están a menudo en la escuela misma...

SR: Sí.

ML: ... y en Inglaterra está...

SR: Sí. Bueno, muchos están en la escuela, pero allí tienen una –Pienso que es una sensación de que sería bueno para los chicos de toda el área permanecer juntos en un cierto estado en vez de sólo tenerlo en la escuela donde sólo podrían alcanzar un cierto nivel. Usted podría tener a las mejores personas de todas las escuelas, juntas tres veces al año y tener una aún mejor experiencia musical.

ML: Su ciudad tenía muchas de oportunidades musicales. ¿Está alguien de su familia en este musical?

SR: Sí, bueno, mi padre dirigió todo esto.

ML: Oh, ya veo. [Risas]¡No tenías oportunidad!

SR: Él fue consejero de música en Hampshire, el cual es el condado en el que vivo. Él estaba a cargo de todo eso. Él dirigió la orquesta de jóvenes.

ML: ¿Es violinista?

SR: Sí, él era. Él era violinista y pianista en la Real Academia.

ML: ¿Hay alguna otra persona...qué otras personas en tu familia o fuera de ella te animaron, aparte de tus profesores?

SR: Principalmente mi familia. Mi madre era cantante así que siempre estaba allí –desde que recuerdo. Había música todo el tiempo en mi casa. Pero nunca me presionaron. Fue, cuando decidí tomar el violín, fue mi decisión. Y el profesor vino a la escuela- y antes de eso no me habían presionado para nada a tomar un instrumento. Pienso que se imaginaban que iba a suceder alguna vez, que yo sólo, tú sabes, sería mejor que me esperaran, en lugar de presionarme.

ML: ¿Cómo eligió el violín?

SR: Realmente pienso que fue sólo porque fue el primer instrumento que me fue ofrecido, yo, yo realmente no sé. Nunca he tenido algún talento con cualquier otra cosa. He intentado, he tocado un poco el piano ¿y qué más intenté?, intenté el cello. Era terrible, realmente. Pero el violín, parece que me conecté con él.

ML: ¿Sabes por qué Laura Hunter terminó con el saxofón?

SR: No.

ML: Porque fue la única niña en su escuela que fue lo suficientemente grande para cargar el saxofón alrededor, y así que no tenía nada que hacer, sin ningún interés o talento de sí misma.

SR: Yo creo que a menudo es sólo, con los niños pequeños, es sólo si te lo ofrecen y tú lo véoslo como otra cosa que te interesa, no estás realmente, no creo que los niños pequeños estén interesados en si es un clarinete o un violín; es sólo algo nuevo para tocar.

ML: De las experiencias que has tenido con tu familia -¿Hay alguien? ¿Tienes alguna hermana o hermano? ¿Son músicos también?

SR: Sí. Tengo una hermana que es dos años más joven que yo y ella no está dentro de la música. Ella está estudiando Biología en la Universidad. Pero a ella también le gusta la música. Tuvo más, diría que más típico, tú sabes, encuentro con la música. Ella tocaría el cello por 6 meses y luego lo dejaría y luego tocaría el piano y lo dejaría. Y terminaría con la trompeta y tocaría muy exitosamente alrededor de 5 o 6 años y luego lo dejaría.

ML: ¿Por qué se conectó con esto? ¿Por qué no decidió a la edad de 13 años, ser un corredor de autos y mejor siguió en la Real Academia?

SR: Sí, tú sabes. No sé realmente. Creo que estaba interesado en el hecho de que podría ver algún tipo de progreso en lo que estaba haciendo con el violín, supongo. No lo encontré muy difícil para empezar a tocarlo, y todo parecía que iba a ser muy bueno y fue una novedad, yo creo. Quiero decir que lo disfrute, no fue sencillo, quiero decir que lo dejé en tres o cuatro ocasiones. Tú sabes, había otras cosas más que me interesaban, y lo dejaba por una semana o algo así, y recibía trato frío de mi familia y luego después de una semana regresaba a tocar otra vez.

ML: ¿Cuáles fueron algunas tangentes que lo despegaron, aparte de conducir autos de carrera?

SR: No sé, yo creo que fue la práctica. Tenía un gran..., siempre tuve un poco de problema con la práctica y nunca quería ponerlo en mí tiempo. Pero mis padres, programaron horarios resueltos para mí, para que fuera una vez en un plan de cinco días a la semana en el cual tenía que practicar 5 días a la semana y no practicaría una vez en el día de mi lección y se me permitía un día completamente libre en el cual no tenía que practicar. Y eso funcionó por un tiempo. Me gustó eso bastante. Pero pienso que eso era entonces. Después cuando entre en..., cuando fui más grande, creo que entre los 15 o 16 años, entré a drama en la escuela de una manera muy extensa, y no quería tocar más el violín, quería dirigir, dirigir obras. Esa fue otra cosa que me estaba extrayendo de la música. Pero siempre estaba –Aún estaba todo el tiempo tocando el violín. Cuando quería hacer estas otras cosas, estaba aún tocando el violín.

ML: Suena como si sus padres en vez de haberle ayudado a estructurar a tocar el violín en una..., como si fuera un trabajo. La cosa de 5 días a la semana- ¿Funcionó de esa manera o es que sólo estoy haciendo una inferencia?

SR: No, ellos intentaron hacerlo estructurado y dirían, “Está bien, esta semana necesitas practicar, así que necesitas practicar 30 minutos cada día.” Pondrían ese tipo de –quiero decir que, no era estricto- no querían encerrarme en el estudio, i decir “ practica el violín”, pero lo estructuraron de tal manera que yo pudiera, tú sabes, de que eso fuera a la misma hora cada día. Y así es como me las arreglé para seguir.

ML: Con el profesor que te trasladaron entonces, ¿Continuaste desplazándote de Hampshire a Londres? Después cuando fuiste a la al Real Academia y empezaste a estudiar ahí...

SR: De hecho, lo que pasó fue, que cuando esta señora me sacó de la clase, fui muy infeliz que ella me intimidó básicamente ella me gritaba y me asustaba cada semana y me decía que yo era un chico malo y un mal violinista. Eso realmente me desanimó. Y yo era el único niño en esta clase, todos los demás eran pequeñas niñas, que hacían exactamente lo que les era dicho y a lo larga llega esto, este niño que no hacía lo que le decían. Así que lo dejé y fui a la Academia. Pero no estudié violín allá, sólo tomé orquesta y teoría y todas esas clases. Y estudié violín con una maestra que estaba en la Academia y además vivía cerca de donde yo vivía. Por lo tanto estudié con ella y era ella el opuesto total. Era una mujer de 70 años de edad, medía cerca de cinco pies y 2 pulgadas, muy muy dulce y gentil, un cambio total de la otra mujer gritona.

ML: Trajiste algo que me interesa y es la diferente experiencia que tienen los chicos y las chicas al empezar con instrumentos musicales. ¿Crees que el hecho de que fueras un niño hizo una diferencia en el tipo de experiencias que tuviste?

SR: Sí. Pienso que sí. Me sentía a menudo avergonzado de que tocara el violín, porque no creía que era algún tipo de actividad que los niños hicieran. Quiero decir que siempre supe que practicaban deportes y cosas como esa, que siempre tenía que ser cuidadoso de que no quería ser despreciado, de que no quería que me agarraran con las manos en la masa. No estaba muy orgulloso del hecho de que tocaba el violín. Y luego cuando entré a la universidad y me encontré con esta maestra, sucedió que las pequeñas niñas lo hacían mucho mejor que yo. Es como una pesadilla. Era...

ML: ¿Era la mujer dragón?

SR: Sí.

ML: ¿Cuándo entraste a la Real Academia, encontraste que algo de esta vergüenza o trato diferente empezó a desvanecerse, o qué tendrías que luchar con eso toda tu vida?

SR: No, no. Encontré que era mucho mejor. La Academia tiene algo que me parecía mucho más normal, los chicos que iban ahí, eran mucho más normales y de trato amable. En la universidad era mucho más el tipo de niño prodigio, un escenario de presión de los padres, el cual no me gustaba del todo. En la Academia parecían chicos regulares que pasaron a estar en la música y tenían mucho más tiempo, y eran chicos divertidos con los cuales estar- era más como una escuela. Así que empecé a relajarme allí, creo, que fue lo que hice. Y luego, después

de un par de años ahí, fui a la escuela intermedia, que significa ir y tomar la tarde libre de escuela e ir el lunes. Y tome todas mis lecciones entonces. Lo cual era grandioso porque vi entonces, que las personas que estaban en la universidad, eran adultos, por lo tanto sientes como si estuvieras cruzando de ser un adolescente a este tipo de escena de libre universidad. Lo cual era bueno. Y eso además me llevó a Londres, y pensé que era bueno ir y conocer una ciudad cuando tienes esa edad, y lo hice por etapas, como quise, si tenía una hora libre un día iba al final de la calle. Luego después de corría al otro lado y bajaba a Londres. Y al final estaba yendo alrededor de todo Londres por mi mismo, a la edad de 15 o 16 años. Así que fue una buena experiencia.

ML: Esa es la misma edad que el Sr. Lorenescu (El maestro de Steven) tenía cuando vivió en Londres por un año. Él tuvo que cuidar a sus primos en el museo británico. Pero no los podía llevar a la ciudad porque no era lo suficientemente grande para ir a otro lugar. Cuando mencionaste que los chicos de la Academia te parecían más normales ¿Qué quiere decir eso? ¿Qué significa normal para ti?

SR: Que no parecían estar totalmente implicados en la música. Parecía que tenían otros intereses. Los chicos en la Academia, quiero decir en la universidad, parecía que todo lo que lo hacían, era -parecían muy preciosos y un tanto frágiles, no podías empujar a estos chicos alrededor, estaban todos impecablemente vestidos y sus padres estaban corriendo alrededor de ellos sosteniéndoles el violín y llevándolos a la clase, y tu sabes, era muy raro. En la Academia eran chicos, que lucían tal como chicos regulares que veo en la escuela cada día.

ML: ¿Umhum...eran menos talentosos?

SR: Sí, diría que eran probablemente menos talentosos. Parecían mayores, había muchos chicos en el colegio que tenían 9 o 10 años e iban los sábados con sus padres, que eran tal como, los padres que literalmente se sientan en la cafetería o afuera de la clase todo el día. Se sentaban con sus hijos y luego los trasladaban al siguiente lugar. Pero los chicos de la Academia los ponían en un tren, tú sabes, y les decían que fueran y lo hicieran ellos mismos.

ML: Eso suena, pienso, como que tú realmente apreciaste la experiencia de aprender independientemente pronto, y además ser tratado como un chico ordinario.

SR: Sí. Pienso que me ayudó más o menos, supongo que a llegar a los términos de tocar el violín y apenas hacer algo un poco diferente, pero a darme cuenta de que las personas ordinarias van y tocan el violín tanto como los chicos ordinarios van y hacen cualquier otra cosa que hacen un sábado.

ML: ¿Así que empezaste en la Academia cuando tenías cerca de 15 años?

SR: Sí, 16, creo...

ML: ¿Qué sucedió entonces? ¿Cuál fue el siguiente paso en su educación?

SR: Entonces entré a la Academia a tiempo completo como estudiante. Gané una beca para entrar allí. Así que fui allí por 4 años antes de que llegara aquí.

ML: ¿Cuándo salió de la Academia, obtuvo un diploma o un grado de la misma manera que nosotros? O es un conser-...

SR: Obtienes un diploma en violín. Y luego, eso es después de 3 años y luego después del cuarto año es un, permaneces en lo usual y tienen un recital para tocar, tocar algo que es muy difícil. Yo aprobé, pero no obtuve la distinción, como Diedre la tiene. Así que, no obtuve esa mitad, pero la mayoría de las personas permanecen dentro por 4 años.

ML: ¿Qué te preparó para hacer eso? ¿La distinción o el tipo de diploma que obtuviste?

SR: Eso no te prepara mucho porque eso sólo te permite estudiar por otro año. Y yo creo que probablemente logras tu mejor concierto, creo. Porque no haz tenido tantas presiones en ti como las que tuviste los otros tres años –en todas las clases sólo te concentras en tu violín. Realmente eso no te prepara mucho. Quiero decir, que la Academia es un tipo de dinosaurio realmente. Tú sabes, encontré esto más cuando salí del lugar, que sólo te preparan como si fueras a ser solista o estuvieras destinado para algún tipo de gran carrera, que realmente no se dan cuenta que todas las personas en ese lugar terminarían en una orquesta probablemente, y solamente un pequeño grupo de personas alguna vez alcanzarían para lo que les estaba preparando.

ML: Y antes dijiste que una de las cosas que era clara para ti fue que cuando llegaste como una persona más joven y viste a los adultos, y te mostraron como seguir. ¿Cómo te mostraron de qué manera seguir?

SR: Bien, pienso que sólo te mostraban qué podrías ser lograr.

ML: ¿En términos técnicos para tocar?

SR: Sí, los estándares que podrías alcanzar allí. Quiero decir, no estoy diciendo que todos los que estaban en la Academia no fueran buenos, quiero decir que había muchas personas muy talentosas allí, y podías verlo. Y había algunos de muestra. Que te dejaban con los ojos abiertos.

RESUMEN

En su encuesta clásica de métodos de investigación en Sociología, Denzin (1978) propone seis criterios para determinar las transcripciones de la entrevista: (1) comunicación del significado, (2) expresión del interés del entrevistado, (3) claridad de las preguntas y respuestas, (4) precisión de la intención del entrevistador, (5) integración o intención, dentro de las preguntas del entrevistador, y (6) dirección del entrevistador o la fabricación de un potencial entrevistado.

Los investigadores principiantes pueden balancear el rigor de estos criterios con la sugerencia de Lofland de que construir una entrevista efectiva es como resolver un rompecabezas. Los investigadores juegan con las piezas, recolectan tantas como sea posible y las organizan en patrones alternativos; luego usan las respuestas obtenidas en las administraciones de prueba de sus planes como su principal perfil guía.

OBSERVACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

La observación de participantes es la técnica primaria de la recolección de datos usada por los etnógrafos. Los observadores de participantes viven tanto como sea posible con los individuos que están investigando, intentando mezclarse, y tomar parte en sus actividades diarias. Los observadores de participantes observan lo que las personas hacen, escuchan lo que las personas dicen, e interactúan con los participantes. Los etnógrafos se convierten en aprendices, para ser socializados por los participantes dentro del grupo bajo investigación (Burnett, 1974b). Esta postura, de un niño, de un principiante, o de un estudiante, es familiar para la mayoría de la gente. Todos los grupos humanos socializan, o enseñan, a nuevo miembros de su grupo. Los etnógrafos y otros investigadores cualitativos aprovechan la ventaja de esta ordinaria práctica humana de adquirir conocimiento acerca el grupo que están estudiando (Wolcott, 1988).

Como observamos en el capítulo dos, algunos investigadores definen la observación de participantes como un total diseño de investigación (e.g., Bogdan, 1972; Jacobs, 1970; Jorgensen, 1989); aquí, sin embargo, lo discutimos como método de recolección de datos. Es un método que confía en observar, escuchar, hacer preguntas, y recolectar cosas. Lo que se percibe y se recolecta es registrado; presentamos medios de registros, más adelante en este capítulo.

La observación de participante se combina generalmente con otros medios de recolección de datos -encuestas y entrevistas en su variadas formas, objetos y documentos de recolección, así como tipos de observación más estructurados. Estos métodos a veces son tan enredosos en una u otra cosa, que los investigadores no pueden decir donde la entrevista se va apagando y la observación participante empieza.

Colocadas juntas, todas estas actividades son desperdiciadoras de tiempo. Los estudios de observación de Participantes se planean generalmente sobre una unidad de tiempo, definida por el grupo estudiado como un ciclo de una cierta recolección de acontecimientos. La investigación entre sociedades de subsistencia o de agricultura sigue acostumbradamente a las estaciones del año hasta que un completo ciclo de actividades ha sido observado. En sociedades industriales y post-industriales, los ciclos son a menudo menos dependientes del tiempo. Por ejemplo, los estudios de escuela en los Estados Unidos pueden durar 9 meses, siguiendo a los estudiantes desde el principio hasta el final de la ocupación de un nivel del grado. Los estudios de los profesores de estudiantes, en contraste, pueden ser mucho más cortos, funcionando solamente en términos de 10 o 16 semanas en que los principiantes están practicando en las escuelas.

Los observadores de participantes obtienen de la gente sus definiciones de la realidad y las construcciones de organización de su mundo. Porque la gente expresa estas ideas, que los etnógrafos deben aprender del argot, de los dialectos, y de otras variaciones lingüísticas

usadas por los participantes. Por ejemplo, los investigadores que estudian a niños y a adolescentes en escuelas, se hacen familiares e imperturbables hacia el juvenil y actual uso del trabajo y comportamiento (ver Campbell, 1984; Fine, 1987; McLaren, 1980; McLeod, 1987; Roman, 1988; Weis, 1990). Similarmente los etnógrafos de escuela reconocen la tendencia para la charla del profesor al centro, alrededor de las descripciones de lo que es socialmente aceptable, en lugar de lo que los profesores realmente hacen (Ginsburg, 1989; Dado de Keddie, 1971). También recolectan historias, anécdotas, y mitos que la gente creó para expresar sus preocupaciones dominantes –el material encontrado en el diario acerca del chisme en el salón de profesores o entre grupos de estudiantes -en los vestíbulos, los baños, o alrededor de la entrada de la escuela, al principio y al final del día de escuela. Éstos pueden decir a un etnógrafo, mucho sobre los temas críticos a los profesores, a los padres, y a los niños; indican lo que es importante y lo que no es importante, cómo se ven unas personas a otras, y cómo evalúan su participación en grupos y programas.

Un problema que los investigadores encuentran, es que los reportes de las actividades y creencias de los participantes pueden no igualar su comportamiento observado. La observación de participantes es un cheque, que permite al investigador verificar que los individuos están haciendo lo que ellos (y el investigador) creen que están haciendo. Por ejemplo, los evaluadores del plan de estudios utilizan la observación de participantes para determinar si la gente está procesando la información o está reaccionando a una innovación del plan de estudios, de la manera prevista. Lo que encuentran es que los participantes responden a las innovaciones en una variedad de maneras involuntarias (Cf. e.g., Corwin, 1973; Deyhle, 1989, 1992; Grant, 1989; Puckett, 1989; Smith y Carpenter, 1972; Smith Y Schumacher, 1972; Whitford, 1986). En su etnografía clásica del desarrollo de una innovadora escuela primaria, Smith y Keith (1971) documentaron cómo la implementación de innovaciones difiere de los diseños pretendidos. Su estudio está supuesto como un ejemplar de discontinuidades entre las metas y los objetivos de la reforma educativa, y los medios disponibles para alcanzar estas conclusiones.

Más recientemente, Grant (1989) y Puckett (1989) utilizaron estudios etnohistóricos, combinando la observación de participantes con el material histórico para trazar la interacción de la práctica innovadora con la política y materia social, demográfica, y acontecimientos políticos. Grant examinó el impacto de cambiar la composición demográfica, la legislación educativa federal y los mandatos de la corte, y la práctica innovadora en profesores, administradores, y estudiantes en una Escuela Secundaria. Puckett relacionó, las fallas, y la longevidad de los proyectos Foxfire de Elliot Wiggington para los cambios en el contexto, en el personal, y en los recursos, así como los cambios en la personalidad de Wiggington. El estudio de Deyhle (1986, 1989, 1992) sobre los programas de prevención de la deserción de estudiantes, ilustra cómo los prejuicios y el racismo se pueden negar verbalmente, pero se pueden decretar y perpetuar en la sala de clase y en las actividades extracurriculares, en las prácticas, en el gasto de fondos, y en el tratamiento diferencial del anglo-mormón y los estudiantes indios y sus padres.

VARIACIONES EN LA OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES

La observación de participantes es variada combinándola con otros métodos de investigación e implicando a diversas personas en la observación. En algunos casos, los participantes pueden colaborar con los observadores participantes (e.g., Smith y Geoffrey, 1968), repasando la producción del día de las notas de campo para corregir las malas percepciones y las malas interpretaciones del investigador. Algunos investigadores; (e.g., Carroll, 1977; Gitlin y Smyth, 1989; Romagnano, 1991) son compañeros de los participantes, guardando cuentas duales de sus propias observaciones junto a los comentarios del participante. Más comúnmente, los etnógrafos piden reacciones para los análisis de trabajo o el material procesado de informantes seleccionados, (e.g., Wolcott, 1973).

Tradicionalmente, la observación de participantes practicada por los antropólogos y los sociólogos, ha sido definida en términos de su postura sin criterio, en adquirir datos para representar grupos sociales y auténticas escenas culturales. Desde los años 70, sin embargo, ha sido adoptada por los evaluadores educativos, para estudiar cómo y el grado al cual las innovaciones son implementadas. La evaluación etnográfica ha sido útil en la determinación de éxito o el fracaso a largo plazo de las innovaciones tanto como a la documentación de los

procesos del cambio (centro para escuelas nuevas, 1972; Fetterman Y Pitman, 1986; Grant, 1989).

La observación de participantes y la entrevista han sido combinadas de diferentes maneras con los cuestionarios y otros instrumentos estandarizados. Deal (1975) hizo esto en una evaluación comparativa de dos escuelas secundarias alternativas, en las cuales el éxito o fracaso de la organización dependieron de la resolución de los problemas de autoridad. La evaluación de Richberg (1976) sobre un seguimiento a través de un programa en una comunidad India Choctaw, que identifica obstrucciones comparables a la efectiva implementación del programa, que deriva del conflicto en las jurisdicciones de autoridad. Trend (1979) demuestra como resolver discrepancias entre los datos de la observación de participantes y los resultados de las medidas convencionalmente cuantificadas, en una evaluación de un programa federal de vivienda para familias de bajos recursos, contribuyeron a explicaciones más comprensivas para los problemas que se presentan en tales programas.

Un número de investigadores han organizado grupos de observadores participantes para recolectar datos similares. Algunos etnógrafos han desarrollado marcos de observación que proporcionan un enfoque para lo que han observado y registrado; éstos se pueden utilizar por otros investigadores. Varios investigadores incluso han desarrollado un esquema para la recolección de datos en la investigación etnográfica en la educación; su objetivo es facilitar la comparación de estudios a través de los sitios de la investigación (Ogbu, 1988; Dobbert y Kurth-Schai, 1992; Pitman *et al.*, 1989).

En estudios de evaluación, LaBelle, Moll, y Weisner (1979) han propuesto una estrategia de investigación para recolectar datos que produzcan información válida y confiable en los efectos del programa. En la aplicación de la observación de participantes para la evaluación, otros investigadores (e.g., Burns, 1975; Centro para las escuelas nuevas, 1976; Everhart, 1976; Herriott, 1977) han identificado áreas de orientaciones discrepantes de valores, patrones de interacción social, y métodos para la resolución del conflicto entre los participantes del programa, desarrolladores y evaluadores del programa, y los fabricantes de política que obstruyen el logro de los objetivos del programa. Algunos de estos factores se han formulado para la reexaminación y determinación a través de sitios múltiples. (Ver a Pitman y a Maxwell, 1992, para una discusión del multisitio etnográfico y las evaluaciones cualitativas).

PAUTAS PARA DIRIGIR LA OBSERVACIÓN

El marco que sigue resume lo que observan y escuchan los observadores de participantes, e indica cómo organizan sus actividades. Sintetiza la redes de observación usadas por los antropólogos y los sociólogos de campo; las categorías de enfoque traslapadas, porque los datos que reflejan se pueden interpretar de muchas maneras.

1. *¿Quién* está en el grupo o la escena? *¿Cuánta* gente está allí?, y *¿Cuáles* son sus clases, identidades, y características relevantes? *¿Cómo* es la pertenencia en el grupo o la escena adquirida?

2. *¿Qué* está sucediendo aquí? *¿Qué* están haciendo y diciendo unas a otras las personas en el grupo o la escena?

a. *¿Qué* comportamientos son repetitivos, y cuáles ocurren irregularmente? *¿En* qué acontecimientos, actividades, o rutinas contrastan a los participantes? *¿Qué* recursos se utilizan en estas actividades, y cómo son asignados? *¿Cómo*, se organizan, se etiquetan, se explican, y se justifican las actividades? *¿Cuáles* contextos sociales diferentes pueden ser identificados?

b. *¿Cómo* se comportan las personas en el grupo unas hacia otras? *¿Cuál* es la naturaleza de esta participación e interacción? *¿Cómo* están conectadas o relacionadas las personas unas con otras? *¿Qué* status y papeles son evidentes en esta interacción? *¿Quién* toma qué decisiones para quienes? *¿Cómo* se organizan las personas para las interacciones?

c. *¿Cuál* es el contenido de las conversaciones de los participantes? *¿Qué* temas son comunes, y cuáles son raros? *¿Qué* historias, anécdotas, y homilias intercambian? *¿Qué* lenguajes verbales y no verbales utilizan para la comunicación? *¿Qué* creencias demuestran en el contenido de sus conversaciones? *¿Qué* formatos siguen las conversaciones? *¿Qué* procesos reflejan? *¿Quién* habla y quién escucha?

3. *¿Dónde* localizan al grupo o la escena? *¿Qué* situaciones físicas y medios forman sus contextos? *¿Qué* recursos naturales son evidentes, y qué tecnologías se crean o se utilizan?

¿Cómo asigna y usa el grupo el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume, y qué se produce? ¿Qué vistas, sonidos, olores, gustos, y texturas se encuentran en los contextos que el grupo utiliza?

4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Qué tan seguido son estas reuniones, y qué tan largas son? ¿Cómo conceptualiza, utiliza, y distribuye tiempo el grupo? ¿Cómo ven los participantes opinión el pasado, el presente y el futuro?

5. ¿Cómo son conectados o correlacionados los elementos identificados, ya sean del punto de vista de los participantes o de la perspectiva del investigador? ¿Cómo es mantenida la estabilidad? ¿Cómo es originado el cambio, y como es manejado? ¿Cómo son organizados los elementos identificados? ¿Cuáles reglas, normas, o costumbres gobiernan esta organización social? ¿Cómo es conceptualizado y distribuido el poder? ¿Cómo es relacionado este grupo con otros grupos, organizaciones, o instituciones?

6. ¿Por qué el grupo funciona como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a lo que hacen? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué metas se articulan en el grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores, y opiniones del mundo se pueden encontrar en el grupo?

Ningún observador de participantes puede tratar todas estas preguntas, ni en la reexaminación de una sola escena del grupo. Sin embargo, el marco precedente indica áreas importantes del enfoque de observación. Los investigadores no familiarizados con la etnografía y la investigación cualitativa a menudo expresan desaliento a la expectativa de intentar registrar todo lo que pasa en una situación social, una escena cultural, o un grupo institucional. Asimismo, los etnógrafos principiantes expresan la frustración en su inhabilidad de conseguirla. Sin embargo, ni registrándolo todo, ni consiguiéndolo todo son alcanzables las metas para los observadores de participantes. La corriente interactiva es demasiado compleja y demasiado sutil para ser capturada completamente, incluso si fuera un equipo de observadores.

La mayoría de los observadores de participantes aceptan la meta más realizable de registrar fenómenos salientes del tema que han definido, documentar lo que han omitido y por qué. Wolcott (1982), por ejemplo, diferenció entre lo que requiere y lo que no requiere ser registrado y ser descrito; él obtuvo la formulación de Goodenough (1976) sobre la cultura como construcción válidamente atribuida a un grupo por un etnógrafo, usando relevante y precisos datos. Los observadores de participantes utilizan su residencia a largo plazo en el campo para asegurar amplias oportunidades de observar y de registrar datos salientes y de tomar decisiones sanas sobre que excluir y sobre que incluir.

Estas decisiones dependen de un número de factores: el tema de investigación, los marcos teóricos y conceptuales que informan a un estudio, los datos que empiezan a surgir mientras que el observador de participantes interactúa en el flujo diario de acontecimientos y actividades, y las reacciones intuitivas y corazonadas que los observadores del participante experimentan, como todos estos factores que vienen juntos. La diversidad de tales factores a través de sitios de investigación crea variedad entre las etnografías. Sin embargo, las concordancias también ocurren.

Algunos de las semejanzas y muchas de las diferencias a través de escenas sociales son evidentes en la siguiente sección, donde presentamos un relato de un estudio de observación de participantes. Ilustra datos tratando varias de las preguntas usadas en las pautas presentadas previamente en el capítulo.

EJEMPLO DE OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES

Estas notas fueron tomadas durante un estudio de ocho años de la adolescencia y enseñanza Navajo; representan lo que escribió la etnógrafa, Donna Deyhle, como su primera destilación de notas de campo sin clasificar (ver 01a sección de notas de campo al final de este capítulo) o notas de rasguño tomadas inmediatamente después del acontecimiento. Incluyen la descripción de Deyhle del acontecimiento y, en soportes, algo de los pensamientos y comentarios que ella tuvo durante el acontecimiento. Esta transcripción también ilustra algunas de las dificultades en el registro de los acontecimientos cuando están sucediendo muchas cosas rápidamente, en un mismo momento.

Notas anteriores describen una lucha que había explotado entre un Navajo y un estudiante anglo. Llamaron a la policía en la escuela. El estudiante de Navajo fue encarcelado, y el

estudiante anglo fue entregado a sus padres. Los Navajos exigieron una reunión para discutir la situación con los funcionarios de la escuela; 75 padres, estudiantes, y miembros de la comunidad se reunieron en el centro de la comunidad, junto con el distrito de la escuela y el abogado de la tribu, el superintendente, los directores de la escuela secundaria, varios profesores, y el sheriff local. La reunión comenzó en 7:30 PM. Deyhle anotó en sus notas de campo que los ánimos se calentaron.

REUNIÓN DE PADRES DE FAMILIA PREOCUPADOS: 18 /FEBRERO/ 1987. DESPUÉS DE LUCHAS RACIALES EN LA ESCUELA

J.S. (presidente de la asociación de padres de familia) duele escuchar esta información. Los padres están lastimados sobre esto. Los padres han venido a mí con el problema, cuando llegaron los chicos a casa y contaron lo que había pasado, no se pueden concentrar en su trabajo. Lastima. Lo que se dice acerca de los indios es que se están sublevando. No. No es verdad. Queremos que nuestros chicos vayan a la escuela y lo hagan bien. Están muy atrasados. Queremos que lo hagan bien en sus materias. Espero que podamos hablar de esto. Porque se pone peor cada vez que hablamos. Escucho a la policía llegar a la escuela y llevárselos. Esto no es justo, golpear a los jóvenes. Si esto está sucediendo en la escuela, quiero saber sobre esto.

J.S. se sentaron y **J. H.** (director de la escuela secundaria donde ocurrió la pelea) se paro, echo un vistazo en las notas en la carpeta amarilla, despejó la garganta. Déjenme expresarles muy fuertemente que hay muchas cosas que no pueden ocurrir en una escuela para que los estudiantes tengan éxito. Una cosa es que deben sentirse seguros. Una de nuestras metas es que sea un lugar seguro. Hace una semana, siguiendo una danza de la escuela, un grupo de Anglos y Navajo empezaron una pelea. Tienen un historial de no seguir adelante. La semana siguiente hubo una pelea en la escuela, solo un golpe. No hablé con el chico Anglo porque la policía lo hizo.

El estudiante Navajo acusado de la pelea, interrumpió. "Tienes un problema. El anglo la empezó. Él estaba molestando a un pequeño chico y le dijeron que no lo hiciera. Y luego me buscó pelea."

El director sacudió su cabeza en desacuerdo. Varios estudiantes Navajos gritaron que los estudiantes anglos están molestando y burlándose de los Navajo. El director, aún de pie, respondió.

Está es la primera vez que escucho esto. No sabía que estaban molestando a los estudiantes indios.

Un Navajo mayor de la fila delantera, se puso de pie y de frente al director. Nunca nos preguntan. No me preguntaron. Nunca consigo ninguna cosa de los Anglos.

(Es claro que los indios no sienten que los funcionarios de la escuela o los Anglos en general los escucharan. ¡¡IMPOTENTE!!) Su mamá preguntó, "¿Por qué es tan difícil para los chicos acudir a ustedes con sus problemas?". Esto causó varios comentarios de los padres de familia acerca de los jóvenes indios y le sistema judicial. Una madre que estaba sentada a mi lado, se inclinó y me susurró, "Ese lugar de detención de indios. Es una institución India. Mi hijo creció allí ". La joven mujer persistió. No me gusta la manera como los Blancos tratan a los Indios. ¿Por qué creería sólo lo que dicen los estudiantes anglos? Es una parte de este caso. ¿Puede usted garantizar que no continuarán?

La muchedumbre Navajo aplaudió. El director respondió. "Podemos hablarlo. No, no lo puedo garantizar. Eso es lo que ustedes tienen que hacer individualmente. Ustedes tienen que hacerlo". Murmullos de descontento alrededor del salón. El director continuó. Los rumores de una pelea estaban alrededor de toda la escuela el jueves, así que llamé a la policía. No hubo ninguna pelea ese día. Porque de la tensión, le pedimos a la policía que investigara adentro. El viernes hubo una pelea. Ambos estudiantes fueron tomados y detenidos.

El abogado de la tribu se puso de pie y le preguntó al director, "¿Es verdad que el estudiante anglo no fue detenido y el Navajo sí?" El director dijo "sí" [muy suavemente]. La muchedumbre murmuró otra vez en desaprobación. "----- [el policía] trató de pelearse conmigo", gritó el joven Navajo implicado en la pelea. "Él me dijo, ven y pelea conmigo". Me dijo que no pusiera un pie en la escuela. Que nunca volviera. "El director entonces dijo un discurso para defender al policía".

Hubo una pausa para la traducción en Navajo. El director exhortó a los padres para que acudieran a él con sus problemas. Si ustedes sienten que sus hijos, se han burlado de ustedes, deberían de venir a la escuela. Deben venir a la escuela. Haremos todo lo que podamos para ayudarles. Si yo no puedo ayudar, ustedes pueden ir con el inspector y decirle, "Ese director loco, no puede ayudarnos". Esta en la avenida que tenemos en el distrito. Haremos todo para ayudar.

En este punto, el superintendente se paró y se movió al frente del salón, parado al lado del director. Sobrevinieron algunas charlas sobre la necesidad de relación de una persona Navajo - una propuesta apoyada por los padres.

J.S.: Es un problema cuando tenemos a Aidé quien es anglo. Eso no lo entienden los chicos indios.

Funcionario del condado Navajo: Hablaremos sobre esto con el internado Indio de la escuela. También necesitamos reevaluar el papel de los oficiales de la policía en esto.

Persona Relacionada: Hay un gran, gran incomunicación entre la escuela y los padres de familia. Esa persona [el policía] no es bilingüe. Necesita ser empleada una nueva persona. Eso es lo que quiero decir.

Supervisor: Yo quiero decir dos cosas. Esperamos mucho de nuestros directores, pero no que sean policías. No esperamos que hagan eso. Tenemos una buena relación con la policía, así que pasamos los problemas a la policía. Y la escuela nos da la jurisdicción. En segundo lugar, el mundo es un gran lugar.

Espero que los estudiantes que sacamos tengan grandes oportunidades. La -----y la ----- escuelas secundarias, son buenas escuelas, no escuelas perfectas. Son mejores que las otras escuelas en el área.

Una anciana mujer Navajo trajo de vuelta la discusión sobre la discriminación. ¿Por qué es tan difícil para nosotros entender que tenemos este problema? Ha sido de esta manera por años. Yo creo que el problema es que tenemos a la policía tratando diferente a las personas. Como ve, el policía es el problema.

Siguieron otros comentarios similares. Perjudicaron a mi muchacho. Los jóvenes anglos lo amenazaron con matarlo en P.E.I. Yo no tengo ningún ni dinero, ni coche para ir a la escuela a hablar con el director.

Así que no envié a mi hijo a la escuela para que no lo mataran. Un padre dijo, "oigo que los estudiantes Indios van a la dirección y los Anglos se burlan de ellos [y les dicen que] apestan. Y tengo entendido que cuando los indios intentan sobresalir y hacerlo bien, tratan de sacarlos por ello. A los Navajos nos gusta elogiarlos cuando hacen algo bien. No nos gusta de derrotar a otros." Otra madre dijo, "Yo solía ir a es escuela secundaria. Sostengo una tragedia con los estudiantes ahora. Mientras mejor iba en la escuela, más era la presión que tenía. Así que me fui a graduar a la escuela de BIA". Entonces un médico anciano habló. Estamos sólo contando historias acerca de cada uno, ahora. Nosotros que estuvimos en el incidente deberíamos pasar al frente a hablar. Cuando mis hijos estaban en la escuela, era igual. Y todavía estamos intentando solucionar este problema. Estos chicos que hablaban anoche estaban en la escuela primaria cuando mis hijos tuvieron este problema en la escuela secundaria. Y yo creo que los chicos que están ahora en la escuela primaria tendrán también este problema. Necesitamos hablarlo. Cada vez que hablamos de esto el problema continúa.

La reunión terminó poco antes de la medianoche. Los oficiales de la escuela se alejaron rápidamente; muchos de los padres y estudiantes Navajo continuaron hablando en grupos pequeños. Me senté con la familia del estudiante Navajo acusado. Su suegra, que había asistido a la escuela con el subdirector hacía 20 hace años, se quejó de que ella debió haberle dicho, "usted sabe como es para los chicos de la escuela secundaria. Usted solía hacer las mismas cosas, que los chicos están haciendo ahora contra los indios. ¿No recuerda cuando usted puso los clavos en mi asiento? ¿Todas las cosas que solía hacer a los indios? Eso aún pasa aquí y ahora. Usted lo hizo, y ahora sus hijos están lo están haciendo."

Los cargos contra el joven Navajo fueron retirados, pero no se le permitió volver a la escuela. "Me dijeron que tenía 18 años, así que no podría ir más a la escuela. Me dijeron que fuera a una escuela de educación para adultos para que terminara."

RESUMEN

Una preocupación que la mayoría los observadores de participantes tienen es equilibrar las dos actividades, participar y observar. Cada uno en el curso de los acontecimientos diarios, después de todo, observa y participa con la gente. La intensidad y la concentración que la gente trae a estos comportamientos varían de poca a mucha. La mayoría de la gente encuentra que las dos están relacionadas. El concentrarse en la observación reduce la capacidad de participar bien; el participar completamente en los acontecimientos puede interferir con el alcance y la profundidad de la observación. A pesar de esta conexión, la implicación con cada una no está negativamente relacionada. Por ejemplo, un observador experto puede utilizar la participación máxima para sacar datos enriquecedores, que serán registrados, como lo hizo de Deyhle, a último tiempo.

Aunque distinguimos la no observación de participantes de la observación de participantes y la discutimos por separado en el capítulo, acentuamos aquí que éstos son cuestiones de grado, no de tipo. Distinguimos los dos en base al rol predominante tomado por el investigador. Un investigador que asume un rol reconocido -a menudo uno inherente al grupo bajo estudio- y que juega ese rol completamente es un observador de participantes. Un no observador de participantes, como lo describimos en la siguiente sección de este capítulo, es un investigador cuya única posición en un grupo, es documentar y registrar los acontecimientos. Sin embargo, a pesar de hacer estas distinciones, también acentuamos que la mayoría de los investigadores en el campo se mueven atrás y adelante entre estas dos posturas, como es indicado en la Fig. 6.1.

Los métodos de recolección de datos discutidos hasta el momento, requieren directamente o indirectamente, la proximidad e interacción física del investigador en el estudio de los participantes.

Por el contrario, las estrategias no interactivas para recolectar datos cualitativos permiten que los investigadores recolecten el material con intercambio mínimo entre ellos y los participantes de un estudio. Los dos métodos discutidos más abajo, la no observación de participantes y la recolección de objetos, son menos reactivos o molestos que las estrategias interactivas (Webb *et. al.*, 1966) porque el investigador es menos probablemente influenciado por las respuestas de los participantes. Por otra parte, los métodos no interactivos pueden prevenir que los investigadores pasen de localizar los datos que necesitan a identificar los objetos o los procesos que encuentran o a tratar temas y preguntas iniciales. Además, en ausencia de la "regeneración del campo" o de los participantes, estos métodos pueden sufrir de problemas de validez. Proporcionan poca indicación de si los investigadores y los participantes compartieron definiciones e interpretaciones de los acontecimientos observados.

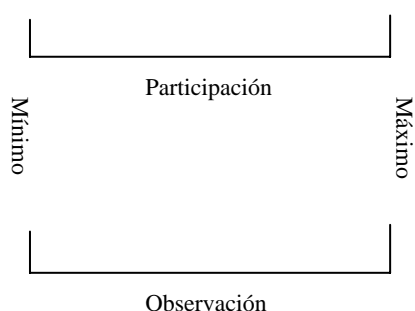


Figura 6.1. Dimensiones de participación en la investigación educativa.

Métodos No Interactivos

OBSERVACIÓN DE NO PARTICIPANTES

Recolectar datos a través de la observación de no participantes se diferencia de la observación de participantes de varias maneras (Gold, 1958; Peltó Y Peltó, 1978). En primer lugar, la observación de no participantes requiere a un observador aislado, neutral, y no llamativo. Los

investigadores asumen esta postura colocándose en los márgenes de los acontecimientos sociales o retirándose del sitio, dejando aparatos de audio o de video para registrar los datos. El objetivo del investigador cambia de una preocupación central por el significado del participante a un enfoque en los comportamientos del participante. Los comportamientos incluyen lo que la gente dice y cómo lo dice, pero los observadores de no participantes evitan interrumpir para buscar la aclaración -uno procedimiento integral para métodos más interactivos. Aunque el significado del participante significa que puede ser deducido de expedientes de lo que se hace y se dice, el significado es menos directamente accesible de lo que es a través de las estrategias interactivas precedentes. Sin embargo, los significados derivados o deducidos pueden ser triangulados con los datos obtenidos con procedimientos más directos, así proporcionan los medios para su validación y verificación.

En segundo lugar, la observación de no participantes se utiliza raramente como un método inicial exploratorio, en el tratamiento de problemas, temas, y escenarios; es más apropiado para las etapas de refinamiento y de la verificación del proceso de investigación. Cuando es utilizado en la observación de no participantes, las categorías generales que proveen un enfoque inicial para la observación son estrechas, enfocadas, y abstractas. La observación de no participantes es una técnica derivada, introducida después de que fueran indicadas estrategias más generativas con interacciones que son salientes para registrar. La narrativa de Barker y de Wright (1951) de un día del niño, es la excepción a la práctica general del uso de la observación de no participantes, como un técnica dentro de un diseño triangulado de investigación (e.g., Gearing y Epstein, 1982) o como un método de refinamiento o de verificación de patrones generados en un estudio anterior {e.g., LeCompte, 1975, 1978).

En tercer lugar, se utiliza la observación de no participantes cuando los investigadores requieren comprensivos, detallados, y representativos reportes de los comportamientos de los individuos. Esto requiere que los observadores se concentren en un registro completo y exacto de datos sensoriales. El intercambio social con los participantes de una escena es distraído y conducido a distorsiones y a omisiones en el expediente. El investigador busca capturar la interacción que ocurre cuando no hay un observador externo presente. Por lo tanto, los observadores de no participantes buscan la implicación mínima en lo que están registrando. Se colocan ellos mismos y a su equipo de grabación en un lugar, lo más discreto como sea posible. El desafío se desvanece en una escena mientras permanece separado de él. Aunque los observadores de participantes dependen de la incorporación a largo plazo en la interacción social, para reducir reactividad, los observadores de no participantes confían para encubrir la manipulación del espacio y los objetos físicos. Cuando esto es difícil, los investigadores pueden conducir sus estudios en dos fases: una fase participativa para desarrollar simpatía, obtener construcciones, y producir protocolos e instrumentos, y una fase no participativa para registrar los detalles.

La observación no participativa requiere que los investigadores tomen unas series de decisiones recurrentes. Las unidades de análisis se especifican generalmente antes de la recolección de datos; los medios de registro de las observaciones se eligen apropiadamente para las unidades identificadas; las estrategias para seleccionar o muestrear unidades registradas se eligen; y los ensayos o los estudios experimentales se utilizan para refinar las técnicas. La completa observación no participante existe, por supuesto, solamente donde el observador ve el comportamiento de otros a través de cámaras o grabaciones ocultas o desde atrás de los espejos unidireccionales. Por el contrario, la observación de participantes es implicada, íntima, y reflexiva; los investigadores se estudian a ellos mismos así como a los otros participantes en un escenario social. De cualquier modo, a pesar de su postura, los investigadores siempre han dado cierto papel y status cuando sea que lleguen a ser siempre observadores. En la conducción de estudios en escenarios de escuelas, por ejemplo, los investigadores necesariamente interactúan con los profesores y los estudiantes, aunque sea sólo verbalmente. Esta necesidad no es una responsabilidad: Significa simplemente que las consecuencias estimadas de ser un participante se deben notar en el informe de investigación. En el resto de esta sección, describimos tres formas de observación no participante comúnmente usadas por los etnógrafos educativos: crónicas de la corriente-del-comportamiento, análisis de la proxémica y kinesica, y análisis de interacción.

CRÓNICAS DE LA CORRIENTE DEL COMPORTAMIENTO

Registrar y analizar corrientes de comportamientos en crónicas narrativas, delineadas por Barker (1963), requiere cuentas exactas, minuto por minuto de lo que un participante hace y dice. Éstos se pueden filmar, grabar, o registrar a mano en el lugar. La cuenta exhaustiva y minuciosa de Barker y de Wright (1951) de cada acción durante un día en la vida de un niño de 7 años, puede ser el ejemplo más extremo de esta estrategia. Los Antropólogos cognoscitivos (e.g., Holland y Quinn, 1987) y sociolingüísticos (e.g., Manning, 1987; Moerman, 1988) también utilizan crónicas de comportamiento verbal y no verbal.

Las crónicas de la corriente del comportamiento son usadas en la microetnografía (Erickson, 1992; Gee, Michaels, y O'Connor, 1992) producir registros videograbados de las corrientes del comportamiento como base de datos. Erickson y sus colegas (Erickson y Shultz, 1982; Erickson y Mohatt, 1982), Mehan (1978, 1979), y Shultz y Florio (1979) son etnógrafos educativos que han utilizado selectivos videoregistros en la microetnografía.

Los investigadores muestrean a través de participantes, de acontecimientos, y de escenarios para recolectar crónicas pertinentes a sus temas y preguntas. Por ejemplo, Peshkin (1972) muestreó para las narrativas de la corriente del comportamiento en su estudio de los efectos de enseñanza en niños de una tradicional cultura africana. Los patrones de comportamiento entre los niños fueron comparados a través de seis culturas por Whiting y Whiting (1975) y Whiting y Edwards (1988), que analizaban corrientes del comportamiento muestreadas, de niños de estas culturas. Goetz (1976a, b) desarrollo una taxonomía del comportamiento en el salón de clases entre niños de tercer grado, basado en las narrativas de las corrientes del comportamiento, muestreadas intermitentemente de sus participantes. LeCompte (1975, 1978), por otra parte, tomó expedientes registros continuos de las corrientes del comportamiento, en su análisis comparativo de los comportamientos normativos de cuatro profesores de escuelas primarias (ver el ejemplo siguiente).

Estos métodos ayudan a los observadores no participantes a delinear categorías de actividades, a estudiar el uso del tiempo y movimiento, y a trazar el movimiento y el ambiente físico. Las crónicas de la corriente del comportamiento, genera proceso de datos para las investigaciones de cómo se manipulan los materiales o que estilos de profesores usar. Sin embargo, Pelto y Pelto (1978) califican el uso de datos recolectados a través de los crónicas de la corriente del comportamiento a las situaciones donde los investigadores puedan validar sus interpretaciones solamente a través de la observación de participantes, de la entrevista con el informante clave, o de las encuestas. Similarmente, Mishler (1986) y Smith y Brock (1970) señalan las tendencias filosóficas de las estrategias de observación y registro, y las unidades de análisis que no son significativas ni compartidas por los participantes de la investigación.

PROXEMICA Y KINESICA

Estos enfoques se refieren a usos sociales del espacio y al movimiento corporal. Proxemica es el estudio de cómo la gente utiliza el espacio (Hall, 1974; Forston, 1975; Scherer, 1974, 1975); kinesica es el estudio de cómo se mueve la gente (Birdwhistell, 1970; Prost, 1975). Los etnógrafos educativos incorporan informalmente registros de observación del uso del movimiento y del espacio con otras narrativas (e.g., Rist, 1970; Goetz, 1976b; Larkins Y Oldham, 1976). Shultz y Florio (1979), sin embargo, se enfocaron en un análisis del espacio del salón de clases, en investigar el desarrollo de la capacidad social entre estudiantes del nivel de primaria. Guilmet (1978,1979), Mohatt Y Erickson (1981). Vogt (1985), y Tharp (1989) utilizan análisis kinesicos en sus comparaciones de diferentes estilos de comportamiento de nativos Americanos, nativos Hawaianos, y niños blancos y de las diferentes reacciones de los profesores a tales estilos. Aiello y Jones (1971) y Scherer (1974) han conducido comparaciones similares a través de la raza y de la clase socioeconómica del uso del espacio de los niños. La proxemica y la kinesica son útiles cuando las investigaciones se enfocan en el uso del espacio del salón de clases o en los patrones de interacción del profesor-estudiante (e.g., Leviz-Pilz, 1982). La Proxemica, la kinesica, y la corriente-del-comportamiento y los estudios del lenguaje, son facilitados por el uso del equipo de audio y vídeo grabación.

INTERACCIÓN DE ANÁLISIS DE PROTOCOLOS

La observación no participante también incluye una variedad de interacción de análisis de protocolos. (Para discusiones más detalladas de la interacción de análisis de protocolos, ver a Bales, 1950; Medley y Mitzel, 1963; Rosenshine y Furst, 1973; Evertson y Green, 1986.) Éstos

se extienden en estructuras de los sociogramas informales, ideados en el lugar por el observador, para estandarizar la clasificación de los sistemas de comportamiento tales como aquel desarrollado por Flanders (1970). El enfoque de estos métodos para recolectar datos es registrar cómo los participantes interactúan con otros. Los protocolos se basan en categorías interaccionales operacionalmente definidas. Los fenómenos que no son iguales a estas primeras construcciones son excluidos. Los etnógrafos educativos tienden a rechazar los sistemas como el de Flanders, a pesar de su confiabilidad y generalidad, porque tales sistemas registran sólo un poco, de las categorías estrechamente definidas del comportamiento y porque raramente son iguales los patrones de interés que emergen. Más frecuentemente, los investigadores idean sus propios protocolos, basados en observaciones tempranas en el campo. Por ejemplo, Borman (1978) cifró la participación del grupo, de acuerdo a números de los individuos implicados cuando ella examinó patrones de control social a través de ambientes diferencialmente estructurados del salón de clases. Aunque la mayoría de tales análisis se centran en los estudiantes -estudiantes o profesores-, en los patrones de interacción del profesor-estudiante, las reexaminaciones comparables de los estilos de interacción entre los grupos de profesores, los administradores, los desarrolladores del plan de estudios, y los fabricantes de política, ambos procesos, datos y valores de datos, contribuyen a investigaciones más amplias del entorno educativo (cf. e.g. Bellack, Kleibard, Hyman y Smith, 1966; Hymes, 1967; Peterson, Wilkinson, y Hallinan, 1984; Sinclair Y Coulthard, 1975).

CIFRAR LAS OBSERVACIONES DE NO PARTICIPANTES

La cuenta o la enumeración de artículos requieren que los artículos estén definidos y situados dentro de los registros de datos. Este proceso está cifrando. Los artículos que se contarán se pueden definir antes, durante, o después de la recolección de datos; pueden ser definidos por los participantes, por el investigador o por los participantes y el investigador juntos. Estas cuentas frecuentes requieren unidades analíticas limitadas, precisas y concretas. También requieren que el investigador haya observado todos los ejemplos posibles de la unidad mientras registra los datos. De otra manera, la cuenta se puede distorsionar por la opinión selectiva o la notación. Aunque los investigadores pueden cifrar sus observaciones cualitativamente y holísticamente, piden además cuentas frecuentes válidas y confiables con las preguntas, “¿Cuántos?”, “¿Qué tan a menudo?”, o “¿Cuánto?”. Tales preguntas requieren unidades que son claramente e inequívocamente contables (cf. Johnson y Johnson, 1990). Esto significa que cuando se registran datos, ya sea que los datos son comportamientos que ocurren naturalmente o categorías de acción abstraídas de una corriente de comportamiento más compleja.

Contar los datos de las cuentas reconstruidas, hechas después del acontecimiento, arriesgan la distorsión de la pérdida de la memoria. Estas cuentas son demasiado selectivas para los propósitos enumerativos de la observación no participante. Como un estudio arqueológico Smithsoniano indicó, que la gente que participa en un excavación no puede recordar 1 hora después de la observación si vieron tres cráneos humanos o diez, si vieron una colección de huesos humanos o una mezcla de animal y seres humanos (Fowke, 1910).

Las películas, las fotografías, y el audio y las videocintas proporcionan registros exactos y recuperables para cifrar las cuentas de la frecuencia. Las notas de campo y los protocolos de observación también se utilizan. Sin embargo los datos son registrados, las pruebas de campo son requeridas para un protocolo o un diseño de la observación no participante. Su eficacia y validez pueden depender de adaptarla al escenario natural de manera que no se puedan anticipar durante las fases de planeación.

EJEMPLO DE UN ESTUDIO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

En el capítulo siguiente discutimos cómo construir categorías para cifrar. Aquí exhibimos un ejemplo de datos de notas del campo, cifrados para el análisis enumerativo. Los extractos mostrados en la tabla 6.2 representan dos de los cuatro salones de clase de cuarto-grado, que LeCompte estudió en su estudio de 1975 sobre la observación no participante del comportamiento del profesor. Son transcripciones a mano y enfoques de lo que dijeron los profesores. Fueron cifrados para reflejar segmentos de actividad, asignaciones de tiempo y la frecuencia de tipos específicos de comportamiento verbal. Ambas salas de clase estaban en

una ciudad grande en el suroeste; los estudiantes eran de familias de clase media a clase media baja.

El primer extracto, fue predominantemente de la escuela hispánica del valle, incluye actividades educativas al inicio del día, después de los rituales iniciales de despachar los abrigos, pasar lista, recolectar dinero para el almuerzo, y calentar discusiones sobre los acontecimientos de la precedente tarde y la temprana mañana.

El segundo extracto, fue predominantemente de la escuela Anglo Heights, cubre acontecimientos por la tarde, una época en que el profesor ocasionalmente se salió del horario diario que ella escribía en la pizarra cada mañana. Aunque el profesor de la escuela del valle había arreglado su sitio de centros de aprendizaje y no había seguido un horario en particular, para las actividades instructivas, los estudiantes de la Escuela Heights se sentaron en las claras filas, de frente, lejos del escritorio del profesor. La organización de la sala de clase reflejó la predilección del director en una estructura y un orden, y el profesor siguió un horario estándar cada día.

En ambos casos, el investigador se sentó en algún lugar de la parte de atrás de salón, generalmente en una butaca de estudiante, lejos del tráfico de la sala de clase. El tiempo de observación fue dedicado al registro a mano tan rápido como fuera posible de lo que sea que dijera el maestro. Las reglas del lugar establecidas al principio de cada período de 3 meses de observación especificaban que, mientras que en la sala de clase el investigador respondería a las preguntas directas de los estudiantes, podía abstenerse de cualquier actividad educativa. Tanto como era posible, ella intentó llegar a ser parte del mobiliario.

Además de registrar las charlas del salón de clases, el observador anotó el tiempo del día cada 5 minutos o cuando se cambiaba de actividad. Las categorías preliminares de las actividades de la sala de clase y las charlas de profesor, habían sido desarrolladas durante el trabajo en campo terminado antes de este estudio. Los soportes que denotan inicios y conclusiones de actividades así como cifran tipos específicos de comportamiento verbal, fue agregado en las etapas iniciales del análisis, después de que se completo la recolección de datos.

Estos datos se usaron para enumerar la charla del profesor y para determinar cuales normas individuales estresaron a los profesores. Éstas incluyeron: orientaciones de tiempo, buenas calificaciones, trabajar duro, resolver problemas, y limpieza. Los profesores fueron comparados a través de una variedad de dimensiones de comportamiento, incluyendo la consistencia entre lo que dijeron que hicieron, lo que sus estudiantes dijeron que hicieron, y lo que registró el observador que hicieron.

Tabla 6.2

Pat, la maestra, está sentada en la butaca de un estudiante al frente del salón. Las butacas de los estudiantes están casualmente dispersas a través del salón; cuatro muchachas han empujado sus butacas juntas, en una fila diagonal a través del salón; algunos se han arrimado de dos en dos y otros están solos. No hay escritorio del profesor inmediatamente visible; está oscuro en la esquina detrás de las cajas de materiales y de un motor de motocicleta.

9:06	Discusión	T2A	(T2A) "Está bien, ahora vamos a empezar." (Todd pasa al frente y le da una moneda de cinco centavos.) "Está bien, ahora aquí esta nuestra nueva palabra del día. ¿Cuál es? (ella la escribe en el pizarrón). "Bazar". (Ella escribe bizarro y bazar en el pizarrón, explicando las diferencias. Se dirige a las oraciones usando bizarro para ilustrar cosas -adiciones itálicas-).
9:10	Explicación	T2A	(T2A) "Está bien, Me gustaría que pusieran atención. Hemos tenido algunos problemas con el dinero. ¿Qué significa un dólar?" (Los niños gritan la respuesta. Ella explica como leer los números como dinero). "Ahora quisiera que ustedes fingiera que acaban de comprar una casa. Ahora, tienen que ser cuidadosos porque las casas costaron mucho

		dinero. (Ella escribe \$2856000 en el pizarrón. Larry ofrece voluntariamente la colocación decimal.) "darn. No puedo engañarte. Déjame ver si puedo engañar a este joven muchacho." (Haz otro. Él lo hace bien.) "¿Quién desea una casa más costosa -Bernie?" (Haz otro.) "Déjenme ver. No he escuchado a alguna de estas chicas. Aila, ¿Cuánto fue lo que gasté en la tienda de comestibles?" (Haz otro.)
9:15 9:30	RIA	"Los puntos decimales son muy importantes cuando estamos escribiendo cantidades de dinero." (Ella demuestra cómo agregar decimales usando cantidades de dinero. Ella los agrega mal para que los niños puedan corregirlos, sacando las correcciones de la sala de clase.) "una forma para ayudarse, gente, es estar seguros de que sus puntos están alineados. (RIA) está bien, niños y niñas cuando obtengan sus respuestas, asegúrense de poner los puntos decimales.
	T2A Se organizan	(T2A) "Está bien, todos, un papel y un lápiz. "Vamos a hacer algunos problemas." (Viene hacia mí y me dice que eso no era lo que ella había planeado hacer, pero eso era una buena introducción a los decimales y que necesitaban práctica en esto.)
9:26 W1B 9:30	A6 T3C T2A	(A6) "Está bien, recuerdan dos cosas. Es muy importante si ustedes quieren signos y puntos decimales de 100-dólares. (T3C) Les daré 15 minutos para hacer esto. (T2A) "Está bien, ¿Estamos listos para empezar?" (W1B) cuando acabemos esto, trabajen en los contratos –sus contratos de matemáticas-. Si alguno no tiene, tendremos una conferencia y haremos alguno para ustedes. Está bien, aquí vamos..."
9:34 R2G	Trabajo para asentar	(Ella comienza a escribir problemas de sumas en el pizarrón. Todos los niños están copiando y sumando.) "Son 15 problemas en 20 minutos." (Ella explica a tres niños cómo sumarlos.) (R2G) "Mike, haz lo tuyo" (ella continúa escribiendo los problemas en el pizarrón.) (Ella pasa al área de lectura y empieza a leer de acuerdo a su plan del día. Está es la primera vez que la he visto con una lección del plan.)

Escuela Heights

Los niños están entrando del receso. Se acomodan calladamente en sus asientos. Algunos se rezagan. Sara, la maestra, está parada al frente del salón.

1:50 T2A		(T2A) "Cada uno, saquen una hoja de papel y sumaremos los totales de las cuentas" (en un equipo de una prueba de matemáticas) Quien obtenga el menor número de errores es el ganador. ¿Listos? (T2B) Vamos, aprisa, están muy atrasados" (a los niños que se rezagaron en la fuente de sodas). "En una columna pongan 0, luego 5, 0, 3" (ella lee de las cuentas números-incorrecos).
T2B	T3A R2G	(Algunos niños todavía están entrando.) "¿OK? Ahora, sumen. ¿La siguiente columna? (T3A) la personas que llegaron tarde, bajen la cabeza. No nos importunen. (R2C) Sr. Campbell, no se levante, solo baje su cabeza." (Ella lee la lista de números.) "Agreguen cada columna y silencio." (Los chicos dicen "Lo tengo") "Esperen, esperen un minuto." (Ella invita a los estudiantes a dar las respuestas.)
	A3B A4 A3B A4	"¿Saben ustedes quién bajó al equipo de Eddy? El capitán del equipo (A4). (A4) Eddy, usted falló 21. (A3B) y Leslie, 15. (A3B) Saqué las pruebas de Daniel y David Sanchez y las de Timmi y Janet porque debieron haber tenido muchos más totales." (Ella leyó los totales de cada chico. (A4)"Eddy, fallaste 21. Eso significa que realmente necesitas práctica, tu equipo tuvo más de 100 puntos, pero tú los bajaste. (A4) TÚ eres el número uno. (Ella continuó leyendo los totales.) "¡Mike Campbell, bien! ¡100! Estoy realmente orgullosa de quienes obtuvieron los 100 puntos, menos de uno, pero hubo algunos que bajaron –así es cómo van los promedios." (Ella va de nuevo a su escritorio en la parte trasera del salón.) (A4) (Lee los nombres de aquellos cuyas pruebas sacó. "Nadie en cuarto grado debería

		T2A	tardarse tanto. Vamos a comenzar en las siguientes 7 semanas y ustedes estuvieron muy atrás del límite." (T2A)
Trabajo para asentar W1B			
Organizándose R1A			"Ahora, terminen su lectura semanal, mientras yo (W1B) termino de recortar el papel para su trabajo de arte." (Ella va a obtener algo de papel. Se detiene a ayudar a dos niños con las palabras de su lectura semanal.
2:00	Trabajo para asentar		Ellos preguntan que deben hacer con sus papeles.) (R1A) "esperen los papeles, agarren sus papeles. Y antes de que nos vayamos los recogeré."
		R1B	Dale está contando a los niños y niñas para calcular cuanto papel cortar. Hace mal la cuenta. Brenda se ofrece, "Hay 15 niños y 15 niñas." (R1B) "Gracias, Brenda, ¿lo dejará hacerlo?"
	Organizándose T2A		(T2A) "OK, déjenme ver las manos de todos los que están (T2E) en el deletreo. Eso significa B, C, y D. ¿Cuántos no están en eso? Cuatro. (T2E) Déjenme ver cuántos no han terminado aritmética? Eso es en la página 134... (T3C) supongo que no les di el tiempo suficiente. (T2E) ¿Cuántas personas en los Ventura (grupo de lectura) han terminado? ¿Qué tal su construcción del vocabulario? Déjenme ver. Les daré arte hoy y les daré tiempo para hacerlo el lunes." (Los chicos suspiraron con alivio. No muchas personas han terminado y ellos están contentos de que vayan a hacer arte).
	T2A	T2E	
T2E		T3C	
2 : 05			"Vamos todos a limpiar encima de nuestros escritorios... cuántos desean hacer arte? (T1C) Limpie los escritorios (R1A) como si ya nos fuéramos a casa. Ricky toma dos sillas y las pone al frente. No los escritorios; las sillas." (Los chicos están limpiando sus escritorios. Ella está atrás en su escritorio.)
T1C		R1A	
	R1A		"OK, saquen los crayones, pegamento, lápices y tijeras. Kenneth. ¿Tú tendrás el registro de los jugadores? Les daré las direcciones y pondré la grabación de Bill Cosby, que trajo Leslie. (R1A) Ahora escuchen cuidadosamente porque los niños harán cosas diferentes de las niñas." (Hay un problema en encontrar la extensión del tocadiscos. (R1B) David Lastin no tiene el material. Ella le recalca la necesidad de conseguirlo.) "A tu mamá se le dio una lista de lo que se supone que tenías que traer, ¿por qué no lo consiguió para ti? (Ella perdió la lista, u olvidó donde estaba).
2 : 10		R1B	
R1A		R1A	"¡Ve, y dile a tu mamá que tienes (R1A) que tener el material y no vengas a decirme que tú (R2G) no tienes crayones y tijeras en cuarto grado!"
		R2G	
	R2G		Yo pensé que en esta ocasión haríamos arte libre, -siempre hemos hecho lo mismo. Los niños harán un insecto o un animal (da ejemplos) y las niñas harán una maceta con flores. Pueden utilizar el papel, o lo que quieran, está bien. (Ella explica otra vez lo que deben hacer). "Lo que los niños van a hacer es utilizar un fondo amarillo y papel negro, las niñas tendrán un fondo azul y pueden utilizar cualquier tipo de color para la flor." (Ella reparte el papel a los chicos y les dice que lo corten a la mitad y lo compartan.) (R1A) No quiero que utilicen libros. Quiero que hagan su propio trabajo. No me importa si los círculos no son círculos, o los cuadrados no son cuadrados. Los niños pueden empezar, las niñas, aún tengo que recortar algunas cosas." (Ella se va a cortar el papel.)
2 : 20		R1A	

La transcripción ilustra varias características de la observación no participante. Proporciona el suficiente material del contexto para que el lector visualice la sala de clase y para interpretar los cambios de los profesores en los temas. También se registran conversaciones que detallan suficientemente que las unidades tópicas pueden ser abstraídas de la corriente del comportamiento. Estos datos se pueden dividir en actos, acontecimientos, y actividades (Lofland, 1971), que se pueden analizar primero por separado, para ensamblarlas en un análisis más amplio del comportamiento del profesor en su totalidad. Las cifras de la categoría fueron deductivamente aplicadas; es decir, fueron construcciones desarrolladas por el investigador, impuestas ante la corriente del comportamiento, no definiciones obtenidas de los profesores en el estudio. LeCompte hizo inferencias sobre la cultura de la escuela, basadas en sus observaciones y enumeraciones subsecuentes, pero el estudio no fue fenomenológico –la voz escuchada es aquella del investigador, no de los profesores.

Las limitaciones de los datos reflejan lo que necesariamente fue un bajo-presupuesto, aunque es tradicional, es un acercamiento a la recolección de datos. Las notas del campo fueron

registradas en papel de un cuaderno regular; los anchos márgenes izquierdos fueron conservados para comentarios y la codificación. Las páginas del cuaderno fueron fotocopiadas para el análisis de modo que el expediente original de datos, pudiera ser dejado intacto, para que no fueran transcritas de otra manera. No se utilizó ningún equipo de grabación de audio o video, para apoyar las notas de campo. La charla del profesor fue registrada tan precisa y comprensivamente como permitió la capacidad de los investigadores tomar el dictado. Aunque la suficiencia de esta técnica fue corroborada por medio de pilotar con varios observadores, la carencia de un suplementario dispositivo de grabación significó que algunas oraciones inevitablemente faltaran.

Porque algunos profesores hablan más o hablan más rápidamente que otros, su discurso es más difícil de transcribir. Por lo tanto las omisiones se pudieron haber distribuido diferencialmente. Tales asuntos son menos salientes para los estudios en los cuales, los datos son usados para generar construcciones o para crear tipologías. Sin embargo, donde se requiere contar, la carencia de respaldo es un asunto metodológico más serio. Depender de un solo transcriptor es complicado, por la fatiga del observador y el calambre del escritor. Los antropólogos compensan las omisiones ocasionales con una larga duración en el campo. LeCompte gastó tres meses en cada salón de clase, y ambos, el puro volumen de las notas de campo generadas y la cantidad de tiempo gastado, redujeron las inclinaciones atribuibles de las omisiones al azar. También significó que las diferencias sistemáticas entre los profesores que emergieron durante el estudio, tales como el increíble énfasis de Sara en las calificaciones y la conformidad del rol del sexo, fueron documentadas por observación repetida.

El enfoque diferencial, un problema en toda investigación de observación, es un tema en la observación no participante, debido a la carencia de la retroalimentación del participante, que de otra manera alertan al investigador a los asuntos y a los temas alternativos. En diferentes entrevistas, en las cuales el investigador tiene que concentrarse solamente en las respuestas del entrevistado, los salones de clase presentan una multitud de estímulos, muchos de los cuales son interdependientes. Una transcripción aislada de la charla del profesor, por ejemplo, pierde el significado si se omiten las actividades de los niños, de quienes se obtuvo la charla, el investigador se enfrenta a un dilema de selección: ¿Cuánto del contexto de la sala de clase se puede dejar fuera, sin que destruya el significado de las interacciones? ¿E, inversamente, cuánto contexto puede ser incluido sin precipitar la pérdida de datos del profesor, mientras se está registrando el contexto? Este problema es reducido por el flujo en la interacción social; la información del contexto se puede registrar durante los tiempos en que el profesor está callado. La logística de las relaciones con los participantes coloca una tercera consideración. La observación no participante puede requerir un lapso de tiempo entre la observación de un comportamiento interesante y la oportunidad de discutirlo con el participante. La urgencia puede ser perdida y el significado, olvidado; las constantes preguntas después del hecho del investigador, se pueden ver como irritantes o intrusas. Otro factor es el espacial; el observador debe estar bastante cerca para oír a los participantes, pero no tan cerca como para impedir el comportamiento normal. Algunos investigadores resuelven este problema, por medio de acomodar micrófonos inalámbricos a los participantes, pero esta táctica no fue posible en el estudio de LeCompte.

Las distancias cómodas para algunos individuos son incómodas para otras. Un profesor quiso que LeCompte estuviera en su escritorio; otros colocaron el escritorio del observador por la puerta trasera. En un cierto plazo, la reacción del participante a la localización del observador puede cambiar. Por ejemplo, casi le fue pedido a LeCompte que saliera de una sala de clase; la profesora la había colocado inicialmente en una esquina detrás del escritorio del profesor, pero después de 2 semanas se sentía como si el observador estuviera siempre "mirando sobre su hombro." Ella nunca mencionó su malestar a LeCompte, pero ella se puso tan nerviosa que se quejó con el director. Solamente la intervención del director, quien medió un alternativo arreglo para sentarse, hizo posible la continuación del estudio. Después de ese incidente. LeCompte se cercioró de que su ubicación cambiara regularmente. Esto sirvió para mejorar la simpatía con los profesores así como para proporcionar una oportunidad para ver la sala de clase desde una variedad de posiciones ventajosas.

En las páginas precedentes, hemos discutido los métodos no interactivos para el registro inmediato del comportamiento y el habla de los participantes humanos. En la sección siguiente, discutimos los datos generados de recolectar cosas, y los expedientes hechos y usados por los

seres humanos o por medio de localizar expedientes acerca de los participantes, hechos por otras personas.

RECOLECCIÓN DE ARTEFACTOS

Además de lo que dicen y cómo se comportan, los seres humanos hacen y utilizan cosas. Los artefactos que resultan, constituyen los datos que indican las sensaciones, las experiencias, y el conocimiento de la gente, y lo que connota las opiniones, valores, y sensaciones. Los artefactos incluyen, los materiales simbólicos tales como la escritura y los signos, y los materiales no simbólicos tales como las herramientas y los mobiliarios. Su existencia transforma a los etnógrafos en recolectores voraces y empedernidos (Spindler y Spindler, 1992). Los artefactos proporcionan evidencia para los temas y preguntas que tratan los etnógrafos porque son manifestaciones materiales de creencias y comportamientos culturales. Una vez que están acumulados, proporcionan recursos para las comparaciones longitudinales; reexaminarlos mucho después de que fueron recolectados, desprende una nueva luz en viejas observaciones y a veces completamente generan nuevas líneas de investigación (Spindler y Spindler, 1992). Los métodos que los historiadores utilizan para estudiar los artefactos escritos producidos en el pasado y aquellos que los arqueólogos usan para examinar objetos creados por gente antigua, han sido adaptados por los etnógrafos educativos, para investigar a grupos presentes hoy en día. En la investigación educativa, la recolección y el análisis de libros de texto, los juegos hechos por el profesor, y asistentes de enseñanza, las guías del plan de estudios, las calificaciones, los expedientes de inscripción, los minutos de reuniones, los expedientes personales de los estudiantes, los manuales del profesor y del estudiante, los productos del salón de clases del estudiante, los planes de lección y otros archivos del profesor, la correspondencia, los documentos del gobierno, y los materiales estimulados por el investigador, tales como los diarios del profesor, los registros, y los recuerdo proporcionan recursos invaluable para la línea base, el proceso, y la valoración de datos.

Los artefactos se pueden categorizar de diversas maneras. Dos tipos de artefactos requieren esfuerzos especiales de recolección de los etnógrafos, y les damos atención particular. Primero están los artefactos obtenidos de archivos y de los bancos de datos demográficos. Están en segundo lugar los artefactos obtenidos por medio de seguir conexiones entre series de materiales no simbólicos, la recolección de rastros físicos. La discusión de estas dos categorías de artefactos es seguida de las pautas para recolectar cualquier tipo de artefacto. Esta sección concluye con dos ejemplos de artefactos educativos.

MATERIAL DE ARCHIVO Y BANCO DE DATOS DEMOGRÁFICOS

Los artefactos incluyen materiales de archivo y bancos de datos. A menudo son llamados "análisis secundarios", el análisis de estos tipos de materiales puede ser sustantivamente valioso y una manera económica para que los investigadores puedan expandir escasos recursos de investigación. Los etnógrafos a menudo usan sus actividades preliminares de mapeo (descritas anteriormente en el capítulo cuatro) para descubrir la gama de expedientes escritos y grabados guardados por los, o en los participantes de un grupo social. (Para discusiones detalladas de la recolección de archivo y demográfica, ver a Pitt, 1972; Webb *et al.*, 1966, capítulos 3 y 4.) El material demográfico oficial revela características del grupo bajo investigación, que proporciona un marco para los datos base. Mucho de este material se puede obtener fácilmente a través de documentos del censo del gobierno.

Fuentes tales como registros de asistencia y actas de una junta de asesores ciudadanos, fueron analizados por Mercurio (1979) en la valoración de la participación comunitaria en la toma de decisiones educativas, especificada como objetivo, por uno de los proyectos en el Programa de Escuelas Experimentales. Estos datos confirmaron la información de encuestas, de entrevistas, y de la observación de participantes.

Mercurio concluyó que, la implicación de la comunidad en este caso, era no representativa y generalmente ineficaz, pero útil en el abastecimiento de una vía de escape a las preocupaciones de los influyentes miembros de la comunidad. El análisis de Lee (1955) de los manuales y guías de los profesores, usados en los programas base de economía de Escuelas Secundarias, es una declaración provocativa sobre las discrepancias entre los objetivos del

programa y los significados recomendados para implementar tales programas. Similarmente, el análisis del contenido de los libros de texto puede delinear tendencias sociales y filosóficas en las metas del plan de estudios (Anyon, 1983; Zeigler y, Peak, 1970; Fitzgerald, 1979). La examinación de datos (llamada "registros de notas de campo", por Sanjek, según lo descrito anteriormente en este capítulo) inferidos de los registros de inscripción de las escuelas, de documentos de los grupos de acción comunitaria, de los archivos personales de los estudiantes, de las actas de las juntas en la escuela, y de los reportes anuales, reforzaron muchas de las conclusiones reportadas por Ogbu (1974) en el estudio citado anteriormente. El estudio de Deyhle (1986, 1989, 1992) de la adolescencia Navajo, también utilizó tales registros de notas de campo: calificaciones de los estudiantes; registros de la disciplina, transferencia, salud, y asistencia de los estudiantes; del trabajo de clase, diarios, anuarios, registros publicados de la corte, que implicaban al distrito escolar; libros de texto, guías del plan de estudios, y el curso de los programas de estudio; los periódicos de la ciudad, estadísticas de salud y de empleo, registros históricos; cambio del análisis de cambios demográficos del estado y del condado, el uso del suelo, y los patrones demográficos de migración; y los registros del consumo y del gasto de la tienda de abarrotes de la comunidad.

RECOLECCIÓN DE RASTROS FÍSICOS

Entre los menos molestos métodos no interactivos de recolección de datos están: la recolección de rastros físicos, la erosión y el aumento de artefactos no simbólicos, y objetos naturales usados por la gente en grupos. (Para una discusión detallada de la recolección de rastros físicos, ver Webb *et al.*, 1966, capítulo 2). Este también es el método más descuidado por los etnógrafos educativos, a pesar de su potencial para generar procesos valiosos y datos base.

Los evaluadores cualitativos del plan de estudios, pueden examinar los factores tales como, qué equipo es más usado – y que por lo tanto requieren más ser reparados, de acuerdo a los registros de las escuelas- y qué equipo es ignorado. ¿Qué materiales sobran en los armarios de los profesores, cubiertos con polvo, meses después de que debieran ser utilizados? ¿Quién tiene acceso al equipo y lo provee? Los problemas de acceso pueden explicar, por qué las innovaciones previstas fallan al materializar. Los evaluadores también pueden examinar qué se desecha y qué se conserva. Ocasionalmente, esta estrategia de descargar-basura, adaptada de los arqueólogos, puede resultar en ganancias educativas. El proyecto de Escuela Experimental en Woodlawn en 1967 (LeCompte, 1969) descubrió que los bajos patrones de asistencia estaban relacionados a los argumentos de la escuela, que los niños y los padres miraban como inseguro, porque fueron cubiertos con cristal quebrado y por la existencia de pandillas cuyos miembros molestaban a los niños en su camino a la escuela. Las figuras de asistencia emergieron cuando se incrementó la vigilancia policial que redujo la actividad de las pandillas y persuadieron a los comerciantes locales a vender bebidas suaves en latas en vez de botellas frágiles.

PAUTAS PARA LA COLECCIÓN DEL ARTEFACTO

La recolección y la examinación de artefactos en la investigación cualitativa, implica cuatro actividades: localizar los artefactos, identificar el material, analizarlo, y evaluarlo. Estas actividades son discutidas aquí como procesos inconexos, pero en situaciones de campo son más a menudo reflexivos. La evaluación de una recolección de materiales para la selección de tendencias, por ejemplo, conduce a los investigadores a la búsqueda de omisiones, por lo tanto reinician el proceso.

Primero, los investigadores que están más familiarizados con los grupos y los escenarios que estudian, son más probables a anticipar los artefactos que se encontrarán. Sin embargo, se descubre mucho material solamente después de que los investigadores han iniciado la residencia de campo. Como previamente se ha mencionado, muchos artefactos son localizados durante la fase de mapeo sistemático, de un estudio de investigación. Otros materiales se descubren durante fases más posteriores de la observación de participantes. Las preguntas sobre la producción y el uso del artefacto también se agregan las encuestas informantes u otras entrevistas, para localizar materiales inaccesibles u otros no descubiertos. Además de localizar los artefactos del participante, los etnógrafos pueden solicitar la

producción de materiales –resúmenes hechos por los administrativos de la escuela, de sus responsabilidades centrales, de las cartas de organización del personal de administración y de distribución, de los registros de acontecimientos diarios de los profesores en los salones de clase, y de las historias o de los retratos de la vida hogareña de los estudiantes. Finalmente, los etnógrafos buscan espacios en las recolecciones de artefactos; de lo que no está disponible o no es utilizado, que puede ser tan significativo como lo que si es.

Segundo, después de que se hayan localizado los artefactos, se identifican. Esto requiere poner el material en forma recuperable. Los documentos son duplicados; se fotografían, se filman, o se graban otros artefactos. Esta colección entonces se organiza de modo que los expedientes sean fácilmente accesibles para la manipulación posterior.

La identificación comienza con descripciones del material. Éstos son formulados en concreto, en términos sensoriales –color, tamaño, forma, uso-. Los investigadores después clasifican los artefactos por la clase y categoría, y comparan sus cualidades. ¿Cuántos de éstos hay? ¿Qué tan similar o diferente de otros materiales es un objeto, en la misma categoría? ¿Es disponible o reutilizable un artefacto? Dentro de la historia de aquellos que se utilizan o que producen, ¿Cuáles es los precursores o sucesores de los objetos? ¿Pueden las distribuciones confiables de frecuencia, de números, de producciones, o usos de artefactos ser construidas?

La tercera actividad es el análisis de un artefacto (Cf. Altheide, 1987). ¿Quién lo produjo? ¿Para quién fue hecho? ¿Cuándo y dónde fue construido?; ¿Bajo qué circunstancias y para qué propósito fue producido?, Si el material y el equipo fue producido en otra parte, ¿Cómo lo adquirieron los participantes del grupo?

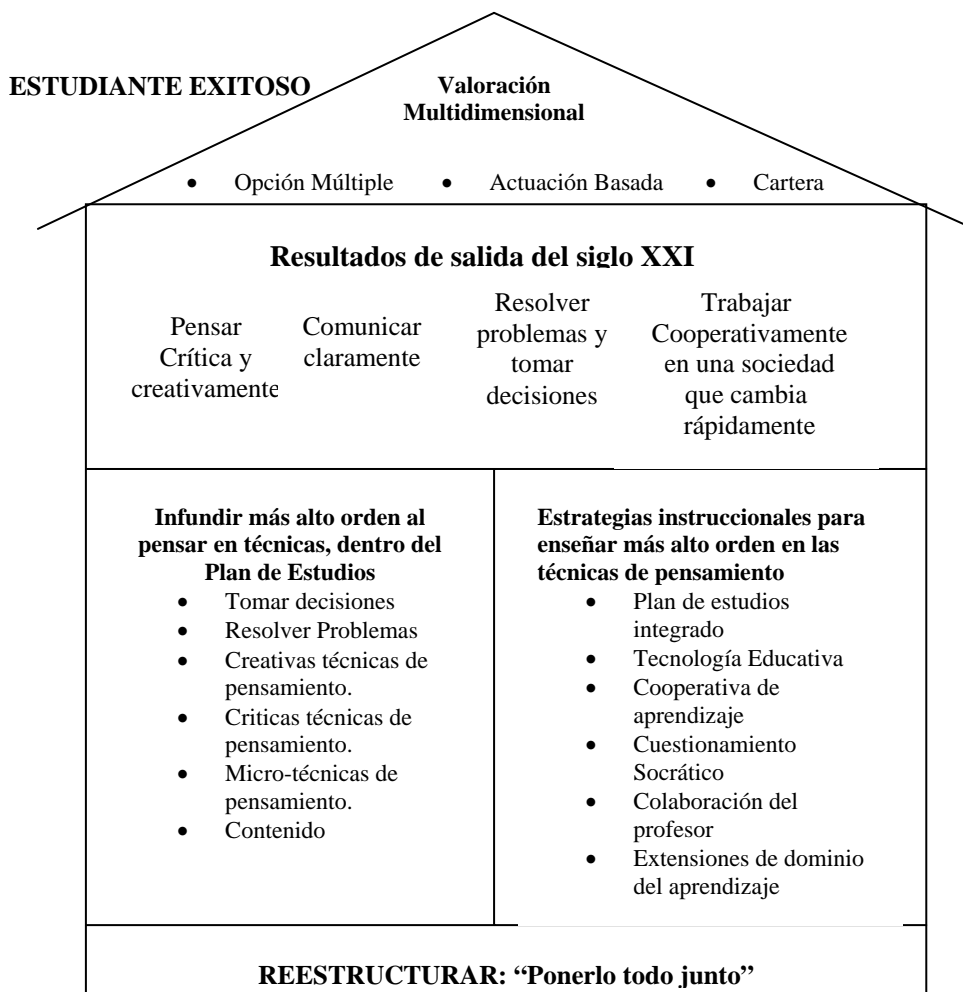
Más significativo es el uso de un artefacto. ¿Quién lo utiliza, y cómo se asigna su uso? ¿Quién no puede usarlo, o no lo utiliza? ¿Es utilizado individualmente o por un grupo? ¿Cuánta gente lo utiliza? ¿Es leído, manipulado, o exhibido? ¿Dónde o en cuántas diferentes lugares es utilizado? ¿Bajo qué circunstancias y para qué propósitos se utiliza el artefacto? ¿Es usado de diferentes maneras por diferentes personas? ¿Qué significados tiene el artefacto para los usuarios? ¿Tiene diferentes significados para los diferentes tipos de usuarios?

Cuarto, la examinación y el análisis de artefactos permiten que los investigadores los interpreten y los evalúen. Los manifiestos y los significados latentes que los participantes les atribuyen son postulados tanto como los significados para el análisis de la investigación. Los materiales simbólicos revelan significados más sutiles o más penetrantes dentro del contexto cultural o del grupo, que los artefactos no simbólicos (ver Hughes, 1964; Kaestle, 1988, y Anderson, 1989, para significados buscados por historiadores en evidencia documental). Sin embargo, algunos artículos que tienen poco uso simbólico para un grupo, están cargados con significado simbólico cuando son apropiados por otro. Un ejemplo es la adopción de las botas de trabajo y la ropa al aire libre -más conveniente para alpinismo y trabajos pesados de construcción- por los estudiantes de preparatoria que desean situarse aparte de los estándares de vestimenta de la escuela. Finalmente, los investigadores evalúan sus recolecciones de artefactos por lo que representan. Las tendencias de selección son identificadas y tratadas (ver Carr, 1961, para efectos de selección similar en el diseño de investigación histórica). Los artefactos son valorados por su autenticidad y por la distorsión o falsificación participante. La evidencia derivada de este material es entonces triangulada con los datos recolectados de observaciones y entrevistas para facilitar la interpretación. Este proceso final requiere que los investigadores revisen sus artefactos dentro del contexto del cual fueron extraídos.

EJEMPLOS DE ARTEFACTOS ETNOGRAFICOS

Los artefactos pueden ser personales o públicos; pueden ser hechos por los participantes en el estudio o pueden ser obtenidos de otras fuentes y ser utilizados por ellas. El primer ejemplo de artefacto (abajo) es público, un folleto aceptado en la conferencia internacional sobre la Valoración-del Plan de Estudios-de Enseñanza para el siglo XXI, por el director de una escuela intermedia, estudiada por LeCompte. El investigador estudiaba cómo varios acercamientos a la reforma de la escuela, gocean bajo los profesores del salón de clases. El investigador se había preguntado por qué las opiniones de los profesores sobre la autorización diferían marcadamente de las del inspector del distrito, quien fue inicialmente la fuente primaria de de la

información del investigador sobre definiciones de autorización. El folleto ayudó a aclarar las materias, porque venía del d **1. Ejemplo de artefacto público** diferente del inspector.



El segundo ejemplo de artefacto es uno personal. El siguiente abstracto consiste en cuatro entradas del solicitado diario de un investigador, conservado por Katherine Berelson, la profesora de la sala de clase del tercero-grado que estudió Goetz (1976 a,b). Ella había acordado mantener un registro a través de la residencia de campo del etnógrafo. Éste debía ser un expediente de lo que ella consideraba era importante en las salas de clase y de sus reacciones a tales ocurrencias. Aunque la audiencia prevista fue el etnógrafo, el registro fue guardado como privado hasta después del final del año escolar en que fue agregado a los archivos del artefacto. La Sra. Berelson escribió comentarios en el diario dos o tres veces cada semana sobre el período de investigación.

Lunes, 4 de Marzo. Jude y yo hablamos mucho hoy, especialmente sobre su sentir en cuanto a defender Greenville (la cabecera del condado y el sitio sede de las oficinas centrales del distrito de escuela) y la discreción del trabajo. Ella mencionó que este verano podría leer sus notas, para ver algunas acciones o manierismos particulares que tengo. ¿Me pregunto qué significa eso?

El profesor de arte iba bien a pesar de que aún cuando está perdiendo mucho del tiempo de los niños. Hicieron banderas del día de San Patricio. Les di la opción de llevárselas a su casa o de colgarlas (sic) en el salón.

Todos menos cinco se las llevaron a casa. Ana – En el receso en el salón, no alcanza a dar vuelta adecuadamente la cuerda para saltar, y eso haría que ella llorara toda la hora. Le recordé eso [sic], y miró hacia abajo y supo exactamente de lo que yo hablaba. En el receso adicional en el patio llegaron de (separados) música (instrucción) tan bien. ([Esto fue] escrito el martes. [1] no recuerdo más.)

Martes, 5 de Marzo. Antes del mediodía no hemos hecho mucho trabajo. Muchos se están dando prisa con el trabajo, sólo para jugar y vagar alrededor. Eso me hace pararme firmemente. Debe haber algo mal si tantos ya han acabado. También muchos no acabaron el trabajo de ayer, así que los retuve adentro en el receso, por sólo cinco minutos. Debo aumentar la cantidad de trabajo. Chuck –durante el compartido [tiempo]. Chuck comenzó una historia acerca de cómo golpeó a Gail (su prima) en su casa y ella lloró. Lo detuve a la mitad, sólo para decirle que no le permitiría contar historias para que los otros se burlaran. Pienso que él sabía. Además el acababa de tener un mal día –no terminó la tarea- el director lo detuvo a la hora del recreo, lo hice ir al final de la fila por pegarle a Doris (él dijo que Dick le dijo que lo hiciera- y entonces empezó a llorar). Hablé con él después, y él entendió. Le dije que quisiera oír sus otras historias mañana. Y él sonrió.

Miércoles, 6 de Marzo. Mi infelicidad parecía que colocaba un apagador en un día perfectamente hermoso como hoy. Estuve todo el día fuera de clases. No me sentía con paciencia para los niños y eso me molestaba. Sé que no es su culpa, pero al mismo tiempo me exasperaba tanto cuando estaban muy lentos para comprender algo, de partes del habla y palabras correctas de la gramática. No pude tener a todos los grupos de lectura y eso me molestó (aún cuando tuve 25 minutos de música, primero) especialmente desde que Jude seguía a alguien en el grupo principal, a quien conoció por 10 ocupados minutos). De repente, me siento muy a la defensiva de mi enseñanza y las técnicas. Después de que Jude mencionó que más adelante en verano hablaríamos sobre algunos “manierismos” míos, me preocupé de que estuviera haciendo algo mal. ¿Qué? Y entonces apareció algo de esperanza de encontrarlo antes de que terminara el año escolar. Me siento cada vez más y más en una pecera. Hoy estuve incierta acerca del movimiento de rotación de la Tierra, y le pregunté a Jude que si podría explicarlo. Ella lo hizo, muy tranquilamente y claramente [sic]. Los niños no reaccionaron ni de una ni de otra forma, de repente me impresionaron los distintos y diversos estilos de enseñanza. Yo hablo un poco más alto (sic). Ahora con el calor, los niños están menos y menos concentrados en el trabajo. He estado tratando de capturarlos de regreso por medio de hablar más alto o exagerar los anuncios. Funciona, llegan a estar más despiertos e interesados, aún cuando hablo muy alto (especialmente en contraste con Jude; como lo noté hoy). De repente siento que necesito refuerzos. Este largo período de “nada” está empezando a alterar mis nervios. Ahora estoy en blanco sobre qué sucedió hoy. Déjame pensar, empecé el día recordándoles a los niños que deseaba un buen trabajo, sin apresurarse tanto, y muchos me hicieron caso. John, Gail, Doris, Carl, y Linda, me dijeron personalmente que ellos estaban conscientes de que habían estado haciendo esto y que intentarían de otra manera. Estoy segura de que muchos otros lo notaron. Llené la mañana de trabajo. La mayoría estaban en sus asientos; aún me estoy preguntando si hay algún aprendizaje más completo que seguir, solo porque están callados. Lo dudo, sé que mucho de esto era trabajo-ocupado –escribir a mano tres veces, ejercicios de Inglés A y B [ejercicios en los libros de texto del arte del lenguaje] -cuando apenas uno me diría si entendieron. El receso fue-algo agradable. Muchos chicos jugaron sockball [una versión del kickball]. Están aprendiendo lentamente el trabajo de equipo. Los otros profesores de tercer grado] lo disfrutaron desde el salón. Los chicos [están] asustados. Solamente los valientes vienen a mirar y entonces podría invitarlos a jugar. Matemáticas –O.K. revisión [de] operaciones de x [multiplicación]. La mayoría están muy interesados en aprender. Carl lo hace excepcionalmente bien para él. Los niños de sexto grado hace poco (a tutorías), y los niños estaban tristes de oír. Todos querían trabajar con ellos. Ciencia -la discusión sobre Marte nos condujo a repasar la rotación de la tierra y las estaciones del año. Muchos están emocionados: en Geografía y Arte trabajaron más diligentemente de lo que planeé. Pasé las calificaciones a las boletas, y Carl estaba preocupado acerca de su baja calificación en matemáticas. Hablamos de su prisa en el trabajo y prometió ir más lento, tratar. Gail quería saber que significaban los números (calificaciones en las boletas, no las letras). Nancy pregunto si sus A (10) que ella tenía, la colocaban en el cuadro de honor. Le dije que no sabíamos pero podría estar si quisiera. Dick preguntó acerca de su F en deletreo, le recordé que él no obtuvo buenas calificaciones. Él sabía. Más adelante él dijo que probablemente no podría probablemente salir [de su casa] por una semana. Chuck estaba preocupado acerca de una calificación previa del período anterior. Le dije que había mejorado en lectura y aún así obtuvo una D. Fue duro para él. Me dijo que había mejorado en todas las áreas excepto en deletreo y lectura.

Jueves, 7 de Marzo. Un día bastante bueno. Por alguna razón la mañana fue muy tranquila. [Yo] podía tener períodos largos de trabajo, con cada grupo de lectura. Jack estuvo alterándome. Había copiado un poema y quería mostrármelo. Carl estuvo muy meticuloso hoy. [Él] a menudo venía [a mí] a asegurarse de que hacía el trabajo correctamente. Creo que la boleta tuvo alguna influencia. Muchos temas de menor importancia como de ciertos ojos, de piernas, de dedos, de etc. tuve que reírme de todo. Tomé un largo tiempo para finalmente ponernos a trabajar. Matemáticas –buena revisión de cuentas. Les enseñe probabilidades e incluso números-confuso al principio. [Ellos] trabajaron en una página de revisión. LA escritura creativa fue una historia y descripción del circo. Fue mejor de lo que pensé. Fuimos interrumpidos por el receso (un largo receso). Jude y yo hablamos, porque ella dijo que hoy era el primer día que me había visto amenazar con sacar a un niño al pasillo. Me reí después de lo que dije en la jornada de ayer, de que necesitaba refuerzos. Nuestra conversación durante el receso fue una aclaración de sentimientos y actitudes. Me sentí mucho mejor acerca de toda la situación. Solamente espero que esto no obligue a Jude a tomar una posición que ella no quiere realmente tomar en el trabajo. Aclaremos que ningún comentario negativo fue pretendido el otro día. Fue sólo una sugerencia de que había otros objetivos ocultos de mi enseñanza, en mi comportamiento –desde que había sugerido dos (hay más es lo que ella quería decir con su comentario).

Debido a que este diario fue escrito por la etnógrafa, debe ser valorado como un documento de lo que el participante creyó que el investigador quería. Sin embargo, también refleja lo que el profesor consideró que era importante; los efectos del etnógrafa en una situación del salón de clases, incluyendo las mismas inquietudes al ser observada, que LeCompte notó en su trabajo; las intenciones del profesor para varias actividades educativas; y sus interpretaciones de las interacciones con y entre los niños. Como registro de las preocupaciones y opiniones del profesor, él diario fue triangulado con otros datos -observaciones, entrevistas, y registros de profesores, que tenían en la escuela-para descubrir y fundamentar el contenido de los valores y significados de los profesores (Goetz 1976 a, b)

REGISTRO DE DATOS CUALITATIVOS

Para el tradicional investigador educativo, acostumbrado a la variedad de instrumentos, escalas de índices, y pruebas, los métodos de recolección de datos que son usados por los etnógrafos y otros eruditos cualitativos, puede parecer absurdamente simple. Las herramientas primarias del etnógrafo son los ojos, los oídos y otras capacidades sensoriales, aumentadas por una colección de instrumentos mecánicos tales como las computadoras, las cámaras de vídeo o las grabadoras de audio, y hasta cámaras fotográficas.

El material registrado incluye lo que los investigadores observan por sí mismos, lo que pueden inducir para que los participantes registren, y lo que ellos y los participantes dibujan, fotografían, graban, o filman. Esto crea un banco de datos de las notas de campo, de las entrevistas formales e informales, cuestionarios, registros escritos, periódicos, notas, diarios, cartas, recolecciones y reminiscencias, mitos, y de cuentos populares, tanto como de instrumentos más estandarizados para registrar valores y percepciones tales como artefactos planeados. En esta sección discutimos dos formas grabar las observaciones, las entrevistas, y la documentación del material recolectado. Éstas son notas de campo y equipo mecánico.

NOTAS DE CAMPO

Los datos recolectados por los observadores de participantes, los observadores no participantes, y algunas entrevistas son registrados como notas de campo. Las notas de campo, son relatos escritos hechos en el lugar o lo más pronto como fuera posible después de su ocurrencia, representan las interacciones y las actividades del investigador y de la gente estudiada (Bogdan y Biklen, 1992; Enlace, 1990; Burgess, 1982, 1984; Sanjek, 1990; Spradley, 1980; Webb, 1926; Whyte, 1984; Williams, 1967). Las notas del campo se han caracterizado y se han clasificado de diversas maneras.

Tipos de Notas de Campo

Clifford (1990) describe tres tipos de notas de campo. Inscrición s la anotación hecha en medio de la interacción y participación. Éstas pueden ser notas rápidas de palabras claves y símbolos, o sólo un autoaviso momentáneo del mismo, para recordar algo (las notas mentales que Lofland y Lofland, 1984, discuten). El registro que resulta de la inscripción, puede ser fragmentos escritos, la memoria del investigador, o cualquier otro recordatorio de lo que ocurrió. El segundo tipo de nota de campo, es la transcripción, la cual es muy diferente. La transcripción es escribir algo tal como ocurre, registrar tanto como sea posible, y tan exactamente como sea posible. Para lograr esto, el investigador está completamente observando y garbando; la participación es mínima, limitada a preguntas ocasionales o a saludos no verbales. La transcripción está creando un texto de lo que el observador está percibiendo, de respuestas a las preguntas, o de narrativas dictadas. La descripción, es el tercer tipo de nota de campo, ocurre fuera del flujo de actividad, a veces incluso fuera del campo. La descripción está formando un relato comprensivo de lo que sea que este siendo observado. Las descripciones son construidas en las inscripciones y en las transcripciones, pero las tres constituyen las notas de campo.

Desafortunadamente, solo los productos de la transcripción y la descripción han recibido mucha atención en la literatura, probablemente porque la inscripción, la cual incluye lo que Ottenberg (1990) llama nota de la mente, ha sido considerada demasiado subjetiva para rigurosa discusión o presentación científica. Así, las notas de campo, no han sido consideradas como legítimas hasta que se anotan o se amplían los apuntes mínimos. Sin embargo, muchos investigadores confían en las notas de la mente, sus recuerdos e interpretaciones de los acontecimientos, las experiencias, e impresiones aumentan lo que sea que se transcriba o describa. Éstas llegan a ser cruciales cuando se pierden los datos (e.g., Srinivas, 1976), aunque tales pérdidas se pueden reducir al mínimo por medio de la frecuente duplicación de los materiales.

Otra manera de clasificar las notas de campo es el "vocabulario para las notas de campo" de Sanjek (1990); notas de rasguño; apropiadas notas de campo; expedientes y textos de notas de campo; diarios y periódicos; cartas, informes, y papeles; y transcripciones de cintas. Las notas de campo comienzan generalmente con las notas de rasguño, frases fragmentadas, palabras, y otros símbolos previstos para ayudar a un observador a recordar lo qué sucedió. Las notas de rasguño son las que son escritas de las inscripciones de Clifford (Cf. Lofland y Lofland, 1984, notas escritas rápidamente).

De las notas de rasguño de los investigadores producen apropiadas notas de campo –lo que Clifford etiqueta como descripciones y las llamadas notas completas de campo. Éstas son las bases de datos etnográficos y muchos datos cualitativos. Son una cuenta cronológica de lo que ha ocurrido, proporcionado tan completamente como es posible. Estos incluyen la documentación de observaciones y de expedientes de las entrevistas formales y de conversación.

Los registros de las notas de campo son las colecciones de materiales recogidos del grupo estudiado: documentos solicitados de los participantes o de otra manera disponible de o en el grupo. Son los cuestionarios y los documentos públicos y privados los cuales discutimos como artefactos en este capítulo. Pueden incluir censos de población y otros datos demográficos, expedientes de corte, genealogías, expedientes de salud y nutrición, mapas, compras de alimento y patrones de consumo, así como formas y memorandums burocráticos.

Sanjek incluyo en los registros de las notas de campo lo que él llama textos. Él compara éstos con las transcripciones de Clifford, réplicas palabra por palabra de las narraciones contadas por un informante o registros exactos de las conversaciones entre el etnógrafo y un informante. Los textos son creados por lingüistas para preservar el lenguaje de la gente o por los etnógrafos para registrar las historias de vida, mitos, bromas e historias, rituales, delectos, o recetas. Algunos etnógrafos solicitan textos creados por informante que saben leer y escribir, que registren notas de campo de sus propias observaciones y experiencias. Un ejemplo es el extracto del diario de la Sra. Berelson, presentado anteriormente en este capítulo. El registro de los acontecimientos exactamente proporcionados, que discutimos como si fueran hechos por observadores no participantes, puede ser visto además como un texto o una transcripción.

Los periódicos y los diarios son relatos del trabajo de campo de las experiencias y perspectivas propias del investigador. Algunos son índices, cronologías y comentarios apropiados en las notas de campo. Estos pueden incluir una grabación en marcha de inferencias, intuiciones, e ideas que seguidas en la recolección de datos. Otros son relatos personales y privados de lo que el etnógrafo hace, de lo que está pasando, incluyendo las positivas y negativas reacciones de la gente, lugares, y eventos encontrados.

Las cartas, reportes, y papeles que el etnógrafo escribe del campo a amigos personales y familia o a colegas y grupos profesionales, son parte del material de campo. Representan una destilación inicial de notas de mente y notas en interpretaciones más comprensivas de las escenas culturales experimentadas por el investigador.

Finalmente, algunos etnógrafos incluyen entre sus cintas audio y transcripciones de las notas de campo de ellos, de notas de campo dictadas y de otros textos. Porque el tiempo requerido para transcribir estos expedientes puede exceder el tiempo gastado en el campo, se utilizan menos a menudo que otros tipos de anotaciones.

Guardar las notas de campo es personal e idiosincrásico, (Jackson, 1990). Algunos investigadores preservan sus notas para que las usen otros; algunos las tratan como si fueran los más privados documentos personales (ver los ejemplos en Sanjek, 1990). En la siguiente sección presentamos las pautas para guardar las notas de campo que nosotros y otros han encontrado productivas. Ofrecemos éstos con una calificación: La mejor manera para que cualquier trabajador en campo guarde las notas, es la manera que mejor preserve las observaciones e interpretaciones individuales. Creemos que la mejor manera de cada quien, es diferente de cualquier otra. (cf. Ely, 1991).

Pautas para tomar notas

El formato, la estructura, y el enfoque de las notas de campo etnográficas varían con el problema de la investigación y diseño, las habilidades y los estilos de los etnógrafos individuales, el rol social tomado por el investigador dentro del grupo, y la forma en que la gente reacciona como consecuencia de ese rol social (Griffiths, 1985; Johnson, 1975). De cualquier modo, todos los trabajadores en campo, toman decisiones similares acerca de la toma de notas. Deciden que tan a menudo tomar notas, donde serán tomadas las notas, cómo registrar las notas, qué clases de notas registrar, y qué tan detalladas hacer las notas.

Aunque el registro continuo de todos los acontecimientos observados, es atractivo para los principiantes compulsivos, este es usualmente útil solo en el inicio de un estudio exploratorio. Aún en esas circunstancias, los trabajadores de campo experimentados como Bogdan (1989) sugieren alternativas. Bogdan recomienda comenzar con períodos cortos de observación y de registro, no más de una hora de interacción. Esto mantiene las escenas y los acontecimientos, nuevos, frescos, e incluso extraños sobre un período más largo de tiempo, y mantiene la concentración de los trabajadores de campo intensa, y su conocimiento agudo. La más corta, más frecuente, y regularmente programada toma de notas es eficaz para muchos trabajadores de campo. El aburrimiento y el agotamiento, son respuestas naturales a prolongados compromisos, en muchas actividades, que producen expedientes delgados. Esto es un problema más serio cuando los investigadores están estudiando eventos de rutina, familiares. La mayoría de los etnógrafos del salón de clases, por ejemplo han cabeceado más de una vez antes de aprender a establecer el paso. Estableciendo el paso, aprender qué tan a menudo y por cuanto tiempo tomar notas, es crucial para guardar expedientes útiles.

Cuando y donde se toman las notas depende de quién se está estudiando y para qué razones. Algunos expedientes se pueden hacer sobre el terreno; otros tienen que ser reconstruidos. Algunos pueden ser escritos públicamente, pero otros requieren privacidad. A través de los sitios que el trabajador de campo experimentan con diversas maneras de tratar estos asuntos.

Cualquier expediente es mejor que ningún expediente. Si no, los diversos tipos de expedientes, tales como éstos que describimos en la sección anterior, tienen diversos valores para el trabajador de campo. Asimismo difiere cómo se registran las anotaciones, y aquí las preferencias y los hábitos del investigador son las más pertinentes. En el pasado la mayoría de los expedientes eran relatos en escritura ordinaria, guardados en una variedad de materiales: misceláneos trozos de papel, tarjetas de archivo, cojines taquigráficos, libretas escritas a mano, mecanografiados, paquetes de impresión. Desde la disponibilidad de las

computadoras normales y portátiles personales, más investigadores están guardando notas sobre procesadores de textos. Tanto como éstos se hagan más pequeño y que obstruyan menos, son más útiles para hacer expedientes sobre el terreno a la mitad de la actividad. En este caso lo que los investigadores buscan alcanzar este equilibrio entre lo que es eficiente y manejable y lo que menos obstruye a los participantes y sus actividades.

La utilidad de las notas del campo aumenta si incluyen, cuando y donde la nota fue hecha, quien estaba presente, y qué circunstancias obtuvieron. Glesne y Peshkin (1992) agregan el otro consejo práctico: Utiliza un solo lado de un pedazo de papel, salte de los márgenes anchos, crea un sistema personal de taquigrafía, escribe relatos completos de observaciones, antes de relacionarlos con cualquier persona, lee las notas regularmente, e incluye en las notas hasta los encuentros ocasionales con los participantes y otros relevantes. A esto agregamos una última advertencia: Marcar el material cotizado de los participantes diferentemente de lo que es parafraseado de sus palabras.

Sanjek (1990) ubica en la categoría de diarios y periódicos esas notas de campo, que registran observaciones e interpretaciones de las actividades de observar y entrevistar. Éstos pueden ser tan simples como las líneas del tiempo para las notas descriptivas. Más complejos son los periódicos metodológicos que documentan el viaje del investigador a través de la investigación. Éste es un registro de pensamientos, decisiones, acciones, y sensaciones sobre la investigación. Incluye las alternativas para las decisiones y las opciones racionales. Contiene las especulaciones del investigador sobre la influencia de otros en la investigación. Éstos son recursos invaluable para relatos de escritura de cómo fue diseñada y conducida la investigación. Restauran las memorias de los trabajadores de campo cuando se reflejan en el material para una interpretación y una síntesis más últimas. Si al compartir con otros, asisten a esfuerzos en la réplica y la comparación.

Finalmente, la mayoría de las guías para las notas de campo se distinguen entre dos categorías de anotaciones. La primera categoría, comprime a la mayor parte de los datos de observación y de entrevista, consiste en descriptores de baja-inferencia. Incluyen relatos extensos de lo que dice la gente, tanto como narraciones de comportamiento y de actividad (Lofland y Lofland, 1984; Pelto Y Pelto, 1978; Schatzman Y Strauss, 1973). Las narraciones de baja-inferencia proveen a los etnógrafos de datos de observación básicos; se expresan tan concreta y exactamente como sea posible. Éste es el material extraído, analizado, y presentado como evidencia para fundamentar las categorías del análisis (Wolcott, 1975).

Por ejemplo, "la casa de era de tamaño mediano y lamentable", asume demasiado. Una descripción de baja-inferencia asumiría menos y diría más. "La estructura medía alrededor de 1500 pies cuadrados, está hecha de trozos de madera agrietada y está pintada de gris. Alrededor de la mitad de la pintura se ha caído. El rojo asfalto de la azotea tenía un agujero en ella cerca de la puerta de acceso, y todas las pantallas estaban rasgadas."

La segunda categoría de la anotación es cualquier combinación de los comentarios interpretativos de alta-inferencia. Un ejemplo es, "la casa se está cayendo y está abandonada". Los descriptores de alta-inferencia varían según los esquemas analíticos que escojan los investigadores. Incluyen los nombres que los investigadores asignan a lo que piensan, lo que ven o lo que perciben que va a suceder. Se derivan de las estructuras teóricas de los investigadores, de los fondos disciplinarios, y de las perspectivas culturales.

Las anotaciones de alta-inferencia son los tabiques de análisis del edificio, de la interpretación, y de la generación de la teoría (ver el capítulo siete). Las llamadas notas teóricas de Glaser y de Strauss (1967) y los reportes de campo de Sanjek (1990), son expedientes hechos en el campo, prefigurados y especulados en el significado de lo que está ocurriendo.

Como adquieren varios roles durante la investigación, muchas de las notas interpretativas que los investigadores toman, se basan en sus opiniones y empatía con sus participantes. Janes (1961) discute los datos diferenciales a los cuales él tuvo acceso, mientras que su papel experimentó la redefinición progresiva durante 8 meses de trabajo de campo en un pequeño pueblo al oeste. Everhart (1977) cuya residencia de campo se extendió sobre 2 años, en una escuela secundaria, los documentos cambiaron en su sensibilidad a los datos como una función de redefinición de los participantes de su rol. Los comentarios interpretativos se pueden agregar, borrar, o modificar sobre la marcha del relato en un estudio, pero el registro de quién hizo lo que bajo ciertas circunstancias debe ser tan exacto y concreto como sea posible (Wax, 1971).

REGISTRO MECÁNICO

Los etnógrafos y los investigadores cualitativos utilizan una variedad de dispositivos mecánicos para registrar datos y preservarlos intactos (Erickson y Wilson, 1982; Jackson, 1987). Deben decidir qué va a ser registrado y quiénes los van a registrar. El equipo de audio y de video, registra indistintamente lo que está ocurriendo dentro de su articulado. La Transcripción, codificación, y análisis son imperativos para proporcionar material útil. El utilizar grabadores mecánicos aumenta el tiempo de análisis, porque los investigadores pueden observar los acontecimientos mientras que los graban y luego repetidamente observarlos, mientras que procesan, cifran, y analizan los datos más adelante (Erickson, 1992). Consecuentemente, el uso de equipos mecánicos para la exploración o la observación general puede obstaculizar la investigación. Recomendamos decidir qué registrar antes de la grabación. Esto es más eficiente cuando se ha seleccionado un enfoque.

La segunda decisión es ¿quién va a hacer la grabación? ¿El investigador? ¿Un asistente del investigador? ¿Un participante? ¿Un profesional, como un fotógrafo? Cada opción tiene fuerzas y debilidades. El investigador generalmente registra los datos. Es menos costos que contratar a otros, y sigue estando el control en las manos del investigador. Sin embargo, toma tiempo y energía aparte de la participación. Algunos estudios han sido enriquecidos por medio de implicar a los participantes en la grabación de datos, independientemente de su cooperación con el investigador. Esto genera expedientes hechos de las perspectivas de los participantes y pueden resolver algunos asuntos de costo y enfoque. Porque tanto el equipo de grabación está disponible y es familiar a los participantes, la habilidad es menos un asunto como una vez lo fue. Algunos adultos y niños pueden ser más expertos en el uso técnico del equipo de grabación que los investigadores. En el resto de esta sección discutimos el equipo en dos categorías, instrumentos de sonido para la grabación, material e instrumentos para grabar material visual o audio-visual.

Registro de Sonido

Las personas han hecho registros de sonido de lo que valoran en sus culturas mientras ha estado disponible el equipo de grabación. Los archivos del material recolectado en años de cantantes y músicos, oradores y los discursos de grupos de lengua muertas están cada vez más disponibles para el estudio. A través de medio siglo los investigadores arrastraron alrededor de sus sitios de campo el equipo de grabación accesible a ellos, incómodo, costoso, y frágil. En lo siguiente discutimos qué equipos se usan con qué características, primero, grabar los datos, y segundo, transcribir los registros.

El costo, la facilidad de transporte y manejo, y la calidad no es ninguna preocupación mayor, para la mayoría de los investigadores cualitativos. Las grabadoras de cassettes de cinta y de microcassettes, son baratos, convenientes, y pequeños. El equipo se utiliza tan extensamente entre la población en general de comunidades industriales y postindustriales que la obtrusividad y la reactividad, no son tanto las preocupaciones que una vez fueron. El equipo puede ser tan pequeño que no se nota, y la gente está acostumbrada a él. Hay, por supuesto, las excepciones a esto, y los investigadores utilizan su discreción en descubrir la familiaridad y la facilidad de participantes con tal equipo. Sin embargo, el equipo de sonido es tan ubicuo, que los peligros del uso erróneo y del sobreuso son más probables que la posibilidad de desuso.

El tipo de equipo seleccionado depende del propósito de la grabación, de quien los está grabando, y de las circunstancias bajo las cuales se hace el expediente. Además de seleccionar entre los cassettes o los microcassettes, los investigadores pueden utilizar los micrófonos internos o externos o equipo operado con pilas, o equipo eléctrico. Pueden elegir entre cintas de diversas longitudes y calidades. Los micrófonos a control remoto se pueden unir a los participantes para registrar sus conversaciones mientras se mueven a través de sus actividades diarias.

Los investigadores deben explorar ventajas y desventajas de cada una de estas opciones, antes de tomar decisiones.

Una vez que se haya grabado el material, los investigadores entonces consideran que transcribir y cómo transcribirlo. El equipo de la transcripción varía de máquinas costosas que controlan la velocidad a cual cinta juega un simple encendido-y-apagado en sus botones en las máquinas de cinta ordinarias, que cuestan menos que un paquete de cintas.

Los investigadores discrepan sobre contratar, fuera de la transcripción. Algunos lo ven como esencial para la administración eficiente del tiempo. Otros lo ven como demasiado costoso, como poner la identidad de sus entrevistados en riesgo, o como privándose ellos mismos del conocimiento de los datos que la transcripción proporciona. Esta decisión puede llegar a ser menos problemática con la barata disponibilidad de los sistemas de reconocimiento de altavoz-independiente y los sistemas que permiten a la computadora transcribir voces de cualquier tipo.

Cuánto de la recolección de la cinta para transcribir es una decisión dominante. La transcripción completa requiere generalmente varias horas de tiempo de transcripción, para cada hora de la cinta. Algunos investigadores esperan que todas las cintas sean transcritas en detalle completo. EL detalle en sí mismo puede variar, -lo que es una transcripción detallada para un lingüista puede abrumar otras transcripciones de otro erudito. Las transcripciones parciales también varían de representaciones detalladas de porciones seleccionadas de la cinta, a las caracterizaciones típicas de toda la cinta. En cualquier caso transformar el material hablado a material escrito requiere que el transcriptor lo edite. Aunque las pausas y otras pistas verbales y no verbales de una cinta proporcionan una cierta dirección, puntuación y organización del diálogo, es un arte. La mayoría de los transcriptores intentan alcanzar un equilibrio entre la facilidad de la palabra hablada y la fidelidad y la facilidad de la legibilidad para la palabra escrita.

El tipo de transcripción seleccionada depende de la clase de análisis prevista, y los propósitos para los que el análisis sirve. La sincronización puede ser otra influencia. Los análisis preliminares comenzados en fases tempranas de investigación, se pueden basar en escuchar las cintas, con un estudio más definitivo y a través de un estudio pospuesto hasta que las transcripciones estén disponibles.

Registro visual y audio-visual

Los expedientes visuales de lo que la gente hace, son capturados en fotografía, películas y videocintas. Como en el equipo de audio, esta tecnología está extensamente disponible, es utilizado rutinariamente en sus vidas privadas por los participantes y los investigadores por igual.

La fotografía se puede utilizar por los investigadores para tomar un inventario de artefactos, escenarios y actividades (Banta y Hinsley, 1986; Collier Y Collier, 1986; Walker Y Wiedel, 1985). Las fotografías proporcionan un expediente de quienes son los participantes y cómo lucen, es inestimable para las memorias de los eruditos, una vez que hayan salido de un sitio de campo. Las fotografías tomadas por los participantes, con cámaras fotográficas regulares o polaroid a color o en blanco y negro, proporcionan evidencia de lo que juzgan importante en sus vidas y cómo ven estos fenómenos. La fotografía, como otros expedientes visuales, favorables datos del video de la lata para el análisis, puede documentar el proceso sí mismo de la investigación, puede proporcionar datos para el análisis, pueden documentar el proceso de investigación por sí mismo, y pueden formar un reporte del estudio (English, 1988). Los ensayos fotográficos son representaciones de temas y de patrones visuales que los investigadores formulan en el análisis (e.g., Wieder, 1988).

En una película, 16 u 8 milímetros, eran la única manera que los trabajadores en campo, podían preservar el movimiento, el mundo audio-visual. Esta tradición ha sido tan productiva en la documentación de las vidas de gente diversa que una subdisciplina de la antropología cultural, de la película etnográfica, ha desarrollado alrededor de ella (Bellman y Jules-Rosette, 1977; Heider, 1976; Hockings, 1975). Desafortunadamente el costo y la complejidad que tiene el equipo, restringe su uso a eruditos bien-financiados y bien entrenados y, comparado a las otras tecnologías que discutimos, su flexibilidad es limitada, por su carencia de familiaridad con los participantes. Hacemos notar su uso aquí para reconocer una tradición en el trabajo en campo, que ha sido transformado y revitalizado por la grabación de cintas video.

La grabación de videocintas, aunque no es todavía tan accesible como la grabación de cinta de audio, se ha convertido en una manera rutinaria en que los individuos de clase media y clase baja alrededor del mundo, documentan sus vidas. El equipo es común en las escuelas y otras instituciones en donde se utiliza para la instrucción y la evaluación. Las Videocámaras se utiliza en forma similar a la grabadora de cintas de audio, de fotografía, y de películas (Albrecht,

1985). Tienen muchas de las mismas características y limitaciones. Sin embargo, transcribir una videocinta es más complicado y consume mucho tiempo, que crear un registro escrito o de lo que toma una cinta de audio. Esto se puede afectar por los avances en informática, que permiten ya, la entrada y la salida de material audio-visual y la animación completa por computadora.

RESUMEN

Mehan (1979) discute que las técnicas de observación deben registrar tanto como sea posible y preservar la mayor extensión de los datos., para poder confirmar la veracidad de conclusiones por otros investigadores. Las cintas de audio y de video y hasta las películas, son equipo estándar en la recolección de datos etnográficos y cualitativos. Sin embargo, estas tecnologías tienen desventajas. Aunque las cámaras fotográficas y registran mucho de lo que el investigador puede olvidar o ignorar, y consecuentemente puede aumentar la confiabilidad de un estudio, ambos preservan todos los datos en no codificadas y no clasificadas formas y registrar sólo datos escogidos por el investigador para ser preservados. Son una abstracción, por un lado; y por otro lado, pueden preservar demasiados datos. El uso de estos instrumentos no elimina las tendencias ni acelera la investigación.

Las notas de campo y los registros escritos a mano son menos completos que los registros producidos mecánicamente. Reflejan el interés del investigador, y representan los datos preseleccionados; consecuentemente, son menos susceptibles a corregirlas cifras enumerativas que las películas, cintas y fotografías.

Sin embargo, documentar las observaciones, en notas de campo puede ser menos reactivo que las estrategias mecánicas de registro, permiten conseguir menos comportamiento de los participantes y funcionan más discretamente en escenarios sensitivos. Las notas de campo pueden generar categorías y construcciones acerca de los fenómenos en el momento en que son observados; pueden ser además divididos y dispuestos de forma distinta rápidamente para análisis.

Las grabadoras, cámaras, y computadoras son herramientas creadas por seres humanos para aumentar sus percepciones del mundo. Para aquellos no familiarizados con ellos, son más complicadas que un lápiz y un papel. Recomendamos todos estos instrumentos para conservar las observaciones y otros datos. Sin embargo, cualquier medio de recolección de datos que sea escogido, los investigadores deben elegir sólo los que pueden y saben usar bien. Las cámaras sensibles y complejas, y equipos similares pueden interferir con la recolección de datos a menos que, sean usados por técnicos especializados. Los novatos se sirven mejor de simples dispositivos que les proveen los datos requeridos, aunque de una manera menos artística o sofisticada.

EL ETNOGRAFO COMO UN OMNIVORO METODÓLOGICO

Las estrategias no interactivas para la recolección de datos, posee algunas ventajas para los investigadores etnográficos. Muchos tipos de datos son recolectados o generados sin una forma clasificada y consecuentemente pueden estar dispuestos a un re-análisis por otro recolector u otros investigadores. Tal reproceso puede ser usado para establecer coeficientes de confianza o para generar nuevas construcciones e hipótesis. Las estrategias no interactivas son más fáciles de reproducir que las estrategias interactivas porque los efectos del observador son controlados más fácilmente. Por otro lado, acceder a las grabaciones y los materiales escritos que incluyen mucho de estos datos pueden ser contingentes en compenetración entre el investigador y los participantes. En esos casos, el tipo, la cantidad, y la calidad de datos, puede depender tanto en las características especiales del investigador como en los datos de los métodos más interactivos. En estas situaciones, el rol especial del investigador debe ser claramente delineado.

Desafortunadamente, la misma riqueza de los datos trazados de archivos o de las crónicas de la corriente-del-comportamiento puede ser una desventaja. Los datos culturalmente cruzados, recolectados en 1954 en la crianza de un niño, en seis países, primero publicados como etnografías separadas (Whiting, 1963), inexhaustivas (Whiting y Edwards, 1988; Whiting y Whiting, 1975). La recolección de datos no seleccionados, amenaza a los métodos no interactivos e interactivos de recolección de datos. En los asuntos están las decisiones sobre el lo apropiados que son los datos dados, a la pregunta original de investigación, la conveniencia

de las estrategias analíticas propuestas para su reducción, y los propósitos más grandes a los cuales el estudio está dirigido. Tales decisiones determinan qué datos son relevantes y facilitan la producción del informe final.

Como omnívoros metodológicos, son conocidos por usar muchos métodos de recolección de datos (Werner y Schoepfle, 1987), la mayoría de los investigadores cualitativos dependen de los métodos interactivos para la recolección de datos. Notas de campo, transcripciones de entrevistas, y otra documentación interactiva que preserva no sólo datos interactivos, sino también registros de cómo los investigadores interactúan con los grupos. Otros investigadores que intentan reanalizar este material, almacenado en los bancos de datos, como archivos del área de Relaciones Humanas, pueden valorar la influencia de los datos recolectados porque es integral a los datos mismos. La información detallada sobre cómo los etnógrafos negocian las relaciones con los participantes facilita además el diseño de los estudios previstos como comparaciones con las investigaciones originales. Los investigadores subsecuentes pueden buscar papeles similares en los nuevos sitios de estudio.

Más importantemente, los métodos interactivos proveen a los etnógrafos datos cruciales para la reconstrucción cultural auténtica. Éstos implican encuentros de primera mano, como un miembro novato de un grupo, experiencias íntimas con el medio social y físico de los participantes y oportunidades para descubrir las opiniones, los significados, y las interpretaciones de otros. Los métodos interactivos permiten al investigador fundamentar sus percepciones e interpretaciones de los participantes, por medio de plantear preguntas acerca de ellos y usándolos en la interacción diaria, y ellos proporcionan la larga asociación que permite funciones el análisis de las latentes e implícitas funciones y procesos en la vida del grupo.

Porque este material es tan complejo y diverso, que la mayoría de los etnógrafos presentes, lo presentan en una serie de informes, cada uno enfocado en diversos aspectos de las escenas sociales y culturales.

Estos informes pueden ser producidos solamente después que los datos han sido examinados, seleccionados, abstraídos, y sintetizados. Los análisis convierten los datos no clasificados, en un informe finalizado, que consume tiempo; muchos investigadores creen que el análisis es tan arduo como una tarea como en el trabajo de campo. En los capítulos siete y Ocho, proveemos descripciones detalladas de los métodos que los investigadores cualitativos y los etnógrafos, utilizan para analizar e interpretar datos, y para producir sus documentos finales.

CAPITULO SIETE

EL ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS CUALITATIVOS

Los seis capítulos precedentes contienen el interés generado en las fases iniciales de un diseño etnográfico o cualitativo. En el precampo de trabajo o primera etapa, se consideran las preguntas preliminares de investigación y armazones teóricas, y se formula un estudio. La segunda etapa abarca los primeros días en el campo; la angustia se ha documentado ampliamente por numerosos investigadores (Powdermaker, 1966; Bowen, 1954; Wax, 1971; Chagnon, 1974; Mead, 1972). En ello, el etnógrafo decide que quién o qué puede servir como fuente de datos y cómo se puede obtener la cooperación de esas fuentes de datos. Se escogen las técnicas para reunir los datos, se establecen los métodos para el almacenamiento de datos y recuperación. La tercera etapa del proyecto es dedicada a lo que muchas personas piensan es el trabajo verdadero—la recolección de los datos. Sin embargo, nosotros, y la mayoría de los trabajadores de campo experimentados, no concordamos. Este capítulo es dedicado a la etapa en que un estudio etnográfico llega a ser una etnografía—el

análisis de datos (Wolcott, 1988). Miles y Huberman describen agradablemente el dilema del etnógrafo frente a una montaña de novísima información y (sin analizar).

Un problema crónico de investigación cualitativa es el que se hace principalmente con palabras, no con números. Las palabras son más pesadas que los números y tienen generalmente múltiples significados. Esto les hace más difícil circular y trabajar con ellos. Peor todavía, la mayoría de las palabras no tienen sentido a menos que usted mire hacia atrás o delante de otras palabras. . . Los números, en contraste, son generalmente menos ambiguos y pueden ser procesados con mayor economía... La pequeña maravilla, entonces, es que la mayoría de los investigadores prefieren trabajar con números, o con obtener las palabras que ellos colectivamente tradujeron a números tan rápidamente como posible... [sin embargo] convirtiendo las palabras en números, tirando las palabras lejos se obtienen a un investigador con todas las clases de travesuras. Enfocar únicamente en números cambia nuestra atención de la sustancia a lo aritmético, y con lo cual se tira la noción entera de lo cualitativo; uno habría hecho mejor haber empezado con números en primer lugar. [1984, p. 54—55] Porque nuestro enfoque está en la sustancia, no en lo aritmético, nosotros dedicamos este capítulo al análisis, no a la codificación, y a sacar el significado de datos, no a convertirlo a fórmulas computables.

Empezando el análisis

La recogida de datos en cualquier estudio generalmente termina porque el tiempo, la energía, los fondos, y tolerancia se han agotado antes que las fuentes de información se hayan agotado. Es sólo después de que se terminan de reunir datos que un etnógrafo para y el romance del campo de trabajo finaliza antes que el trabajo verdadero del análisis de datos y la interpretación comiencen.

INICIANDO EL ANALISIS

La meta básica de la etnografía es crear una reedificación vívida de la cultura estudiada. Esto requiere que los investigadores separen primero, para propósitos analíticos, algunos significados empíricos que ellos han asignado a la conducta y la creencia de los significados asignados a las mismas conductas y creencias por sus participantes. Las descripciones construidas por el investigador de la realidad pueden ser bastante diferentes de los significados que los participantes utilizan para construir su realidad (ver los Capítulos Uno y Dos). Estas diferencias necesitan ser hechos explícitos. Los investigadores deben identificar también algún componente subjetivo en sus descripciones que se derivan de sus tendencias o inclinaciones filosóficas (ver el Capítulo Cinco). Con estas metas en la mente, el etnógrafo está listo para empezar la fase analítica del proyecto de investigación.

El análisis de datos debe empezar con una revisión de la propuesta o planes con que el trabajo empezó. Un estudiante nuestro ha llamado este proceso “arreglando la parte superior” (Romagnano, 1991), y él gastó un mes después que concluyó su trabajo de campo. Su culpa fue tener “malgastar” de tiempo en llenar muchos papeles, haciendo los montones ordenados de cintas, poniendo entrevistas en la orden, y en organizar documentos y artefactos antes de que empezaran el análisis de datos y se aplacó considerablemente cuando aseguramos él que él había entrado en un componente tiempo-honorado y necesario del proyecto de investigación.

Una de sus tareas más importantes era trasladar la pregunta original de investigación. La mayoría de los proyectos de investigación vagan de la pregunta original, pero las preguntas originales, así como iteraciones subsiguientes, no deben perderse enteramente. Estas formaron la indagación inicial y se deben dirigir, o colocarlas aparte con buenas razones hechas explícitas en el informe Final o para indicar en detalle cómo cambiaron y fueron modificados necesariamente. Una revisión necesaria de la propuesta original de investigación refamiliariza también al investigador con las audiencias variadas para quien el estudio era originalmente, y permite que sus necesidades e intereses ser dirigidos conforme el análisis avanza.

El segundo paso implica escudriñar. Esto significa volver a leer los datos. Es un proceso análogo a los procedimientos que la cartografía utilizó en las primeras etapas de la recogida de datos (ver el Capítulo Cuatro). Volver a leer difiere en que tiene dos propósitos: Uno se deberá verificar los datos para completar, y el segundo se deberá refamiliarizar al investigador con el territorio que cubrió previamente, esta vez con la sabiduría de la percepción retrospectiva. Los investigadores que aplazan el análisis hasta que la recogida de datos se complete deben escudriñar sus registros antes de salir del campo, para que los espacios

críticos que dejaron accidentalmente en el reunir o registrar de datos puedan ser remediados. Los trabajadores de campo pueden llegar a ser tan familiarizados con ciertos acontecimientos que ellos se descuidan de documentarlos completamente. Entonces son encarados con la evidencia inadecuada para justificar las afirmaciones acerca de - aspectos de la conducta. Siskind (1973) se encontró en tal apuro con las prácticas agrícolas de las mujeres amazónicas. Ella reconoció el espacio en sus datos, indicando que había ocurrido algo deliberadamente. Ella había evitado observar en los jardines porque no podría aguantar el calor y el trabajo duro que esa observación participativa habría traído consigo.

Un inventario completo incluye la anotación de acontecimientos para los cuáles las descripciones se aplazaron y entonces fueron olvidadas y se trasladan los pedazos de datos mal acomodados y, con suerte, no perdidos. La escudriña inicial debe incluir el conjunto completo de datos frescos se que reunió a ese tiempo. El segundo propósito para escudriñar los datos crudos deberá ser vagar por el registro, apuntando notas y observaciones como sean los progresos de lectura. Las notas sirven para aislar inicialmente el mayor golpeteo, si no últimamente muy importante, los aspectos de los datos. Las guías utilizadas para tomar notas son intuitivas. Ellos son informados también, conscientemente e inconscientemente, por varios factores: las metateorías inherentes a la instrucción personal de investigadores y su contexto; las armazones teóricas explícitas, con cualquiera, que el estudio se haya iniciado; y las construcciones se hicieron explícitas por los participantes del estudio. El investigador hace preguntas de los datos apenas como las preguntas se hacen por los informantes; estas preguntas generan las preguntas adicionales, las penetraciones, y los enigmas para discutir con otros investigadores y para reflexionar individualmente. El análisis de datos traza de nuevo muchas de las fases de la recogida de datos. Las notas tomadas mientras se escudriña constituyen las etapas del principio de organizar, extractar, integrar, y sintetizar, que al final permite que los investigadores digan a los otros lo que ellos han visto. Las notas que son convertidas en resumen o esquema o sistema primitivo de clasificaciones en el cuál los datos se clasifican inicialmente.

El resumen empieza con una búsqueda de regularidades—las cosas que suceden con frecuencia con grupos de personas. Las pautas y las regularidades entonces son transformadas en categorías en las cuáles los artículos subsiguientes se clasifican. Estas categorías o pautas se descubren de los datos. Surgen en una aplicación más que sistemática, si no totalmente consciente, aplicación de los procesos de teorizar sintetizado después en este capítulo.

MODELOS NACIENTES

Una vez que un investigador ha establecido las categorías dentro de los cuales todas las piezas datos son organizadas y clasificadas en categorías relevantes, el retrato de un fenómeno entero complejo comienza a surgir. El proceso es análogo a reunir un rompecabezas. Los pedazos de la orilla se localizan primero y se reúnen para proporcionar un marco de referencia. Entonces la atención es dedicada a esos aspectos más notables del retrato del rompecabezas que se pueden identificar prontamente de la masa de pedazos del rompecabezas y reunir separadamente. Después, de haber robado algunas miradas subrepticias en el retrato de la caja, el trabajador del rompecabezas coloca las partes reunidas en su posición general dentro del marco y, finalmente, localiza y agrega los pedazos que se conectan hasta que no queden hoyos. Así, el análisis puede ser visto como un proceso preparado por el que un fenómeno entero se divide en sus componentes y entonces se vuelve a montar bajo varias rúbricas nuevas. La creatividad del análisis etnográfico, sin embargo, reposa en la singularidad de los datos, o de las partes, y en la singularidad de culturas reconstruidas, o de imágenes.

El investigador establece primero amplios resúmenes del fenómeno estudiado. Estos pueden derivar de un análisis verdadero de datos, como Becker (1986) recomienda escriturar primero de memoria y verificar luego la materia contra los datos. El próximo paso será reunir pedazos de datos, forrando éstas piezas juntas para que sean un total coherente. Un dispositivo útil que se organiza aquí, es un resumen escrito de lo que se ha encontrado hasta ahora. Tal resumen dice una historia básica semejante a lo que hace un periodista investigador escribe en un artículo. Informa al lector donde el estudio sucedió, que se estudió, cómo se hizo el estudio, y por que fue iniciado (Pelto & Pelto, 1978). Resume también, en forma narrativa, los acontecimientos y los asuntos mayores descubiertos en el curso de la

investigación. La escritura de tal resumen ayuda al investigador a retirar los detalles diminutos y mirar el retrato más grande que surge. Esto facilita lo que Guba (1978) llama convergencia: resolviendo qué se acomoda junto, o porque el investigador cree que ellos deben hacer o porque los participantes dicen eso que ellos hacen. El próximo paso deberá ser el comienzo del tiempo y el proceso laborioso de tirar aparte notas de campo, emparejar, comparar, y contrastar, que constituye el corazón del análisis. Las estrategias analíticas discutidas luego en este capítulo o las variantes de estas entonces pueden ser utilizadas para procesar el material hasta que rinda las pautas buscadas.

LA NATURALEZA PECULIAR DE EL ANALISIS ETNOGRAFICO

La etapa del análisis etnográfico y la investigación cualitativa se siente probablemente más foránea a investigadores de otras tradiciones que cualquier otra parte de la investigación. Las diferencias en el tiempo de análisis y su integración con otras tareas de investigación en particular diferencian lo cualitativo de la investigación experimental y la tradición de positivista. Los investigadores cualitativos analizan los datos a través del estudio antes que relegar el análisis a una recogida de datos del siguiente período. A causa de esto, el análisis se liga con elecciones de armazones teóricas, selección de las estrategias y de los métodos de la recogida de datos. Muchos de las estrategias que los etnógrafos y otros investigadores cualitativos utilizan dependen de la reacción del campo; esto redefine las preguntas de investigación al paso que los investigadores ganen una comprensión profunda de la cultura bajo estudio y que aprenda el significado de los participantes conectado a cosas. Mucha de esta información ni es sabida ni es notable para los etnógrafos antes que comiencen a realizarse las preguntas. Porque los etnógrafos acentúan el significado según sea definido por los participantes, no pueden escoger todos los métodos de la recogida de datos necesarios para un estudio en el avance de trabajo de campo. Es decir, sus técnicas de la recogida de datos y el análisis se ligan inextricablemente porque el etnógrafo no puede saber qué preguntas hacer hasta que las impresiones y las percepciones iniciales se hayan analizado y las conclusiones tentativas se han formulado.

Para clarificar la interdependencia de estos procesos, nosotros hemos dividido este capítulo en tres secciones. La primera sección presenta las técnicas conceptuales comunes que los etnógrafos utilizan para analizar los datos. Estas incluyen teorizar, las estrategias secuenciales de la selección, y los procedimientos analíticos generales. Teorizar consiste en todos los modos del pensamiento sobre cuál el análisis se construye: percibiendo, comparando, contrastando, agregando y ordenando, estableciendo uniones y relaciones, y especulando. Las estrategias secuenciales de la selección son operaciones formales diseñadas para integrar el análisis de datos con la recogida de datos: la selección del caso negativo, la selección discrepante, muestreo teórico, y la selección de teorías pertinentes a varias etapas de la investigación (ver el Capítulo Tres, la tabla 3,2). Los procedimientos analíticos generales son medios sistematizados para manipular los datos y construcciones derivados de datos a través del proceso de investigación.

La segunda sección del capítulo ilustra cómo estos procesos se escogen y son combinados para construir un análisis etnográfico. El énfasis está en como son manejados los datos crudos, y manipulados para generar construcciones y descubrir las pautas. La tarea es ilustrada por un resumen detallado de LeCompte, en aprendiendo a trabajar en la investigación (1975, 1978), que proporciona un caso concreto del uso de un investigador y desarrollo de los procesos analíticos descritos en la primera sección. El ejemplo de LeCompte se elabora en la tercera sección del capítulo, interpretando los resultados que integran la investigación etnográfica. Los investigadores interpretan sus hallazgos por cualquier combinación de cuatro procesos: consolidación teórica, la aplicación teórica, utilización de las metáforas y las analogías, y la síntesis. Estos se describen y son discutidos. Los primeros dos son ilustrados con una cuenta detallada de cómo fueron utilizados en los estudios de LeCompte (1975, 1978, 1981). A través de esta sección, nosotros enfatizamos la interacción de la interpretación e integración con procesos y procedimientos analíticos, todo en el servicio de construir una descripción viable de fenómenos culturales.

Las técnicas conceptuales para el análisis cualitativo.

Durante las etapas iniciales de análisis los etnógrafos deciden cómo recuperar los datos, que hacer con ellos, y lo que todo significa. Esta tarea de arreglar la parte superior es

descuidada generalmente en libros de texto sobre métodos de investigación. Como resultado, muchos investigadores se encuentran en una confrontación inicial con una montaña de datos no digeridos—cajones de notas de campo, los cuadernos repletos de entrevistas, y de las cajas de protocolos, de las fotografías, de los instrumentos, y de otras cosas memorables—algo tan deprimiendo que ellos sean reacios a conmemorar la experiencia en la impresión. Un investigador se quejó de que su equipo de investigadores había generado cerca 25.000 páginas de protocolos sólo de aula. Las situaciones tales como este apoyo de reclamos de Wax (1971) y Wolcott (1975) que el análisis efectivo requiere duplicar por lo menos el tiempo gastado en la colección de datos.

TEORIZAR

Teorizar es el proceso cognoscitivo de descubrir o manipular las categorías abstractas y las relaciones entre esas categorías. Consiste en jugar con datos e ideas. El análisis de datos depende de teorizar; es el instrumento fundamental de cualquier investigador. Se utiliza para desarrollar o confirmar las explicaciones para cómo y por qué las cosas suceden como lo hacen (Kaplan, 1964; Zetterberg, 1966; Glaser & Strauss, 1967). Muchos investigadores tienen dificultad de describir lo que el hacen cuando ellos teorizan, pero las tareas intelectuales son semejantes a actividades cognoscitivas diarias. Formalmente, las tareas de teorizar son percibir, comparar, contrastar, agregar, ordenar, establecer uniones y relaciones, y especular. Aunque teorizar sea un proceso utilizado por investigadores, teorizar utiliza el mismo proceso de pensamiento que las personas utilizan en la conducta diaria. Cuando ellos procesan información, advierten los fenómenos alrededor de ellos; diferencian esos fenómenos comparando y contrastándolos con experiencias pasadas, con valores fijos, o algunos atributos predeterminados. Ellos escogen éstos a los que ellos desean asistir, y ellos planean sus actividades por consiguiente. Cambian los planes cuando las actividades no se pueden ejecutar como anticipadas y deben ser modificadas. Es decir, en un nivel mundano, teorizando consiste en la conducta inquisitiva – un proceso de reunir información, extractar, comparar los acontecimientos, aplicar las experiencias del pasado, resolviendo los problemas, y construyendo ideas - y es meramente humano y normal el procesamiento cognoscitivo, (Bruner, Goodnow, & Austin, 1956). Cuando se formaliza y es sistematizado, sin embargo, constituye la investigación, empírica o especulativa. Cada una de las tareas implicadas en teorizar se abarca después. Aunque ellas puedan variar en la importancia, son utilizadas en algún grado en cada paso del proceso de investigación.

Percepción

Los etnógrafos dirigen el asunto de la percepción como algo diferente de lo que los investigadores que utilizan otros diseños de investigación. Los investigadores experimentales y cuasiexperimental asisten sólo a variables que ellos designan a priori como el centro de estudio o que ellos especificaron en el avance de la recogida de datos. Otros factores que se consideran, post hoc (locución latina=con un propósito posterior), cuando los resultados inesperados se obtienen. En contraste, los etnógrafos consideran todo para tener una importancia potencial, por lo menos en las etapas iniciales de la investigación. Esto es porque los etnógrafos procuran examinar la complejidad de los fenómenos dentro de los contextos en que naturalmente están ocurriendo. Consecuentemente, todos los factores que componen influyen en los fenómenos que no son dignos.

La mayoría de los etnógrafos empiezan registrando todo lo interesante dentro del alcance que sus habilidades de percepción les permiten. Ellos intentan “hacer las cosas extrañas” (Erickson, 1977) adoptando una candidez estudiada que les permite ver cada aspecto de los fenómenos como si fueran nuevos y no familiarizados y, de ahí, potencialmente significativos. Por ejemplo, en el trabajo de campo inicial para determinar los valores que los maestros enfatizaron la mayoría en su instrucción, LeCompte (1975, 1978) simplemente registro todo lo que los maestros dijeron. Semejantemente, al crear un inventario de la conducta de estudiantes de aula, Goetz (1976^a, b) no hizo las tentativas iniciales para clasificar las acciones del estudiante: ella meramente registró cada conducta como ocurrió. El crujió de los datos iniciales requiere que las grabaciones sean estrechadas sucesivamente, dividiendo la corriente de la conducta hasta que las unidades analíticas legítimas surjan. Esto requiere la escuadría y codificación formales e informales de datos preliminares reunidos durante las fases de la cartografía. El primer paso del etnógrafo es el análisis de datos.

Descubrir o establecer las unidades del análisis constituyen uno de las tareas primarias en el procesamiento los datos etnográficos. El desafío del etnógrafo será escoger las divisiones que retienen la integridad natural mientras proveen la atención suficiente para la observación. Una vez que las unidades descubiertas y analíticas sirven para una doble función en el proceso de investigación. Primero, ellas son las divisiones de percepción que indican la recolección de datos. A veces, éstos corresponden a las unidades de población discutidas en el Capítulo Tres. Segundo, son los medios para reducir los datos crudos a divisiones manejables para ser manipulados.

En las fases iniciales o constructivas del análisis de datos etnográficos, las categorías conceptuales empotradas en los fenómenos sociales son descubiertas. Esto puede ser, de hecho, es todo lo que el investigador esta destinado a hacer. Sin embargo, tal procedimiento es insuficiente para los estudios cuya meta será enumerar la distribución relativa de unidades dentro de las categorías conceptuales. Las notas narrativas del campo, tal como aquellas reunidas sólo para identificar las actividades dentro de un aula de escuela de enseñanza primaria (por ejemplo, Goetz, 1976 b), son inadecuados para enumerar tales unidades como la conducta verbal. Esto es porque la unidad del análisis utilizado para estructurar las notas de campo son la construcción de "la actividad" (Lofland, 1971). Aunque algunas conductas verbales quizás sean verdaderamente clasificadas como actividades, no todo lo sería. En los estudios cuyo objetivo es la creación de la taxonomía completa, las distribuciones relativas son poco importantes; una actividad es significativa incluso si ocurre sólo una vez. Por otro lado, un investigador que quiere establecer las distribuciones relativas requiere cuentas con frecuencia, y éstos requieren categorizaciones iniciales y un inventario de todas las unidades posibles. Sólo entonces pueda una codificación o un procedimiento delinear la distribución relativa de artículos específicos en relación a otros hechos (por ejemplo, Jackson & Lahaderne, 1967; Kounin, 1970; LeCompte, 1978; 1980).

Escoger y definir las unidades del análisis llega a ser especialmente crucial cuando la investigación incluye varios sitios de campo. Los investigadores relativos les han estorbado la tendencia de investigadores de avanzar idiosincrásicamente, estudiando cualquier asunto que les sea interesante sin especificar las unidades analíticas y de percepción que indican su recogida de datos y el análisis. Los resultados llegan a ser idiosincrásicos en la medida en que los investigadores fallan en el establecimiento de la recolección sistemática de datos a través de varios sitios de campo ni donde ellos ignoran las pautas de trabajo de campo establecidas en el avance. Sin embargo, especificar lo que deberá ser estudiado en el avance reduce el peligro de producir datos no comparables (por ejemplo, Whiting et al., 1966; Cassell. 1978). Dónde esto es imposible, los investigadores pueden utilizar los esfuerzos cooperativos, tal como frecuentar las reuniones del equipo para negociar el acuerdo en unidades de percepción y analíticas (por ejemplo, Becker et al., 1961; Becker et al., 1968).

Comparación, contraste, agregación y ordenación.

Las tareas de comparar, contrastar, agregar, y ordenar dominan el trabajo de campo. Con estas, los investigadores comienzan a establecer esquemas de clasificación para organizar los datos. Estas constituyen los procesos por los cuáles el etnógrafo comienza primero a construir una descripción de la línea de fondo del culto en estudio. El primer paso es la categorización de los datos. La categorización requiere etnógrafos para describir lo que observan y para dividir los fenómenos observados en unidades. Las primeras categorías que surgen de los datos son generalmente las que ocurren más frecuentemente. Las propiedades de una categoría son descubiertas listando cómo todas las unidades son semejantes y cómo ellos difieren sistemáticamente de unidades fuera de la categoría. Las propiedades centrales entonces se utilizan para desarrollar una definición abstracta de la categoría. La descripción en el Capítulo Ocho de programas cualitativos de análisis de datos ilustra algunas maneras estructuradas en que estas categorías se pueden desarrollar.

Los etnógrafos entonces se mueven al segundo paso de categorización, indicando cómo las unidades son semejantes y diferentes una de otra. Ellos hacen esto mediante la concentración y escudriñamiento en un análisis de contenido sistemático, en el que las preguntas hechas son, "Cuáles cosas van juntas y cuales no?" Los aspectos de la similitud y la diferencia pueden ser atribuidos a fenómenos por investigadores y por los participantes en un estudio. Estas bases para la diferenciación y clasificación son utilizadas por etnógrafos para definir cómo las unidades se utilizan y cuales son sus significados. Estas pueden incluir las dimensiones espaciales, físicas, temporales, funcionales, composicionales, filosóficas,

semánticas, gramaticales o sociales. Las reglas o los cánones para la discriminación que el etnógrafo usa no son casuales, son indicados por ciertas reglas semánticas para agregar unidades solas o de artículos. Un tipo de la diferenciación y clasificación crea los *dominios* (Spradley, 1979) basado en el tipo de relaciones semánticas enlistadas en la tabla 7,1.

El próximo paso en la categorización, o en la creación de un análisis del dominio, será determinar cuál de los artículos descritos se asocia uno con el otro y aquellos que se tienen que agregar en grupos. Esto requiere identificar esas propiedades y los atributos que las unidades de datos particulares de una categoría de datos que se comparten. Las categorías o los grupos de datos se pueden generar directamente de la inspección de datos, o pueden ser establecidos en el avance de la recolección de datos para su aplicación a priori para las preguntas generales de la investigación. Un ejemplo de este proceso se describe luego.

La integración personal es una categoría desarrollada por Goetz (1976a) en su examen de conductas en el aula de estudiantes. Comparando los incidentes de la integración personal, Goetz generó una definición: la integración personal consiste en esas estrategias que los estudiantes utilizan para relacionar sus propias experiencias o las ideas en alguna manera a una indicación ambiental. La nota siguiente de campo extracta (Goetz, 1976a, P. 4b) ejemplos de incidentes agrupados en esta categoría.

TABLA 7,1
Relaciones Semánticas para el Análisis de Dominio de Spradley

Relación	Forma
Inclusión estricta	X es una clase de Y
Espacial	X es un lugar en Y; X es una parte de Y.
Causa – efecto	X es un resultado de Y; X es una causa de Y
Racional	X es una razón para hacer Y
La ubicación para la acción	X es un lugar para hacer Y
Función	X se utiliza para Y
Medios—termino	X es una manera de hacer Y
Sucesión	X es un paso o la etapa en Y
Atribución	X es una característica de Y

De Spradley (1979).

[Primer Día de Notas] Cuando George anunció orgullosamente, durante el tiempo compartido, que su padrastro lo adoptaría legalmente, pareció, de las respuestas del grupo, de que casi los otros ya estaban adoptados también, fueron relacionados como hijos adoptivos, o estaban considerados a ser adoptados.

[Otro Día] Sra. Berelson mostraba una película sobre reptiles. Ella empezó trazando la taxonomía del reino animal en la pizarra, pensando en utilizar los reptiles como ejemplares a discutir en el marco entero. Empezaron la sesión clasificando varios animales, y la Sra. Berelson preguntó a los estudiantes específicamente de las diferencias entre reptiles y anfibios. Ella indicó las similitudes entre anfibios jóvenes con sus agallas (gills) y el pez (fish). Alguien preguntó si el pescado (fish) tenía sangre, lo que incitó evidentemente a otro niño para preguntar. “¿Qué es una garrapata (tick)?”

Allí siguió una serie larga de anécdotas del grupo, cada acerca de alguna experiencia relacionada con garrapatas: garrapatas en perros y en donde tales insectos eran muy probables de ser recogidos, las garrapatas en el pelo humano y cómo deshacerse de ellos, y de las garrapatas en tios que murieron en la Montaña Rocosa de la Fiebre marcada. Ellos

estaban entremezclando “¿cuantas patas tienen las garrapatas?, “por que la gasolina mata las garrapatas?; “ pueden las garrapatas entrar en tu cerebro?”

La Sra. Berelson, habiendo perdido su enfoque desde hace rato, decía: “yo no sé. Yo ya les he dicho lo que sé acerca de garrapatas”

Algunas propiedades diferencialmente compartidas entre unidades de datos pueden ser utilizadas para ordenar subcategorías o para crear una jerarquía clasificada. Se demuestra en la tabla 7,2, la construcción de la integración personal tiene varias subcategorías. Alternativamente, las propiedades que varían a través de las categorías pueden sugerir las distribuciones de frecuencias. Las propiedades compartidas con las unidades que pertenecen a otras categorías se pueden utilizar también para desarrollar la taxonomía, o las uniones y las relaciones discutidas en la próxima sección.

Las taxonomías son como los dominios descritos previamente, pero ellos difieren en que demuestran las relaciones entre todos los términos o artículos en el dominio y muestran cómo cada una es relacionada al dominio en total (Spradley, 1979, P. 137). La tabla 7,2 es un ejemplo de una categoría taxonómica; fue desarrollada clasificando los datos en grupos semejantes y diferentes. Otro es demostrado en la Fig. 7,1; fue generado por un estudiante coreano que utilizó la forma de análisis de Spradley para determinar por qué los estudiantes extranjeros tenían tanta dificultad con sus clases de negocios en la escuela de negocios.

Otra manera de comparar, contrastar, y ordenar pedazos de datos se pueden encontrar en las entrevistas de licitación de lingüistas, como las discutidas en el Capítulo Seis. Estas ejemplifican el proceso utilizado más generalmente por etnógrafos para generar y refinar construcciones y categorías así como para representar los significados atribuidos a artículos así como ellos son descritos por participantes del estudio. Uno de éstos, es explicado por Mischler (1986), divide un

TABLA 7.2. Las categorías de la Integración Personal

-
1. Modelar
 2. Demostrar (un proceso, movimiento, etc. ..)
 3. realizando anécdotas (acerca de...)
 - a. experiencias propias
 - b. Las experiencias de alguien en el grupo primario
 - c. Experiencias por referencias
 4. Comentar
 - a. Marcando
 - b. Traducir
 - c. Resumiendo
 - d. Observando/evaluando
 - e. Comparando/ contrastando
 5. Expresar con palabras solitario/auto recitación /eurekaing

De Goetz (1976a, B, P. 41)

Maneras de Estudiar inglés:

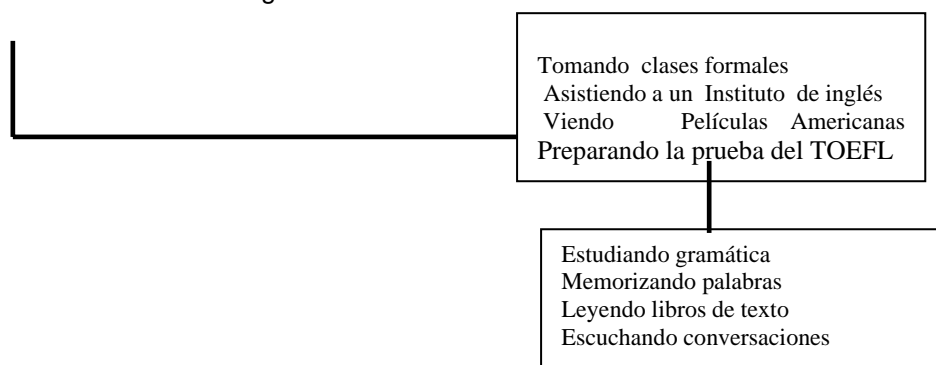


Figura 7,1 Un análisis taxonómico: las Maneras de estudiar inglés (Jo. 1991, P. 6).

texto narrativo en *cláusulas narrativas*. Estos son las cláusulas o las unidades de texto que no se pueden mover o no pueden ser trasladados dondequiera más en el texto sin un cambio en

su significado. Estas son las oraciones o los fragmentos acerca de los cuáles se podrían decir, "Y qué sucede después?". La tabla 7,3 dispone los despliegues de las categorías en las cuáles Mischler clasifica las cláusulas narrativas encontradas en entrevista narrativas. Mischler sugiere que el análisis requiere que el investigador identifique todas las cláusulas narrativas dentro del texto, entonces se sacan de la narrativa por si mismos y los reordena para formar una historia coherente y temporalmente ordenada.

TABLA 7.3
Una Tipología de Cláusulas Narrativas

Cláusula	Descripción
Declaraciones abstractas	El narrador empieza resumiendo la historia.
Declaraciones de orientación	El tiempo, el lugar, y las personas son identificados.
Acciones complicadas	Las declaraciones que describen lo que sucedió realmente.
Resultados o resolución	Las declaraciones que describen el resultado de la acción.
Coda	Vuelve al orador a la situación actual.
Declaraciones de evaluación	Dice cómo el narrador se sentía acerca de lo que sucedía, dramatiza la acción, o compara el acontecimiento verdadero de criterio con los otros que ocurrieron o que no ocurrieron.

De Mischler (1986).

Entonces, antes que el análisis funcional empleado por Spradley, Mischler establece un dominio *referencial* o *de contenido* utilizando el análisis textual. Las preguntas que dirige en un texto son las siguientes:

1. ¿Cuál es la sucesión de acontecimientos o del orden temporal del material?
2. ¿Qué es lo narrativo, relacionado con la historia contada, y que es "solo platica"?
3. ¿Qué función realiza la "solo platica" no narrativa?
4. ¿Qué significan los actos de un carácter desde el punto de vista de su significado para las líneas de acción subsiguientes?

Habiendo establecido el contenido de una historia, el próximo paso será resolver lo que significa. Esto se hace identificando los *temas* dentro de la historia, que se construye del examen de pautas recurrentes de *relaciones de coherencia* encontradas dentro del texto. Las relaciones de coherencia establecen una conexión entre una expresión y alguna parte del discurso anterior; estas pueden ser las pautas recurrentes de acciones complicadas, las evaluaciones, las orientaciones (tal como es el narrador la mayoría de las veces, y el por qué?), o movimientos (tal como qué cosas cambian normalmente la línea de acción?) Los temas se pueden establecer deductivamente, utilizando marcos del investigador, del narrador, o de otra literatura; o pueden ser establecidos inductivamente, para que ellos tengan lo que Mischler llama *coherencia local* dentro de la narrativa bajo consideración. El proceso tiene como resultado una historia reconstruida de la narrativa original de texto, ligando sus varias partes y haciendo las relaciones coherentes que no pudieran haber sido claras en la iteración original. Reconstruir una historia es semejante a la licitación de historias de datos no narrativos, a un análisis más funcional que discutiremos próximamente.

Establecer Uniones y Relaciones

Una vez que los artículos se han identificado, los datos crudos se pueden reducir de forma cuantificable por medio del escudriñado, el enlistado, la codificación, y la obtención. Entonces se pueden establecer las uniones por simple comparación y contraste, identificando las asociaciones fundamentales, por deducción, o por manipulación estadística. Todo es indicado por ambas suposiciones teóricas, explícitas, áridas e implícitas. El último se deriva de cualquier armazón teórica que estructura el proyecto de investigación; el anterior viene, como se menciona más temprano, las preferencias, la cultura, y la instrucción del investigador.

Descubrir las conexiones y confirmar las relaciones entre individuos así como clases de construcciones implica establecer el orden de tiempo entre incidentes y hacer las inferencias en cuanto a cómo los incidentes se asocian, **covary**, o causados unos a otros a ocurrir. En estudios cercanos controlados, las causas potenciales se especifican en el avance; el tratamiento, o una serie de variables independientes, se asumen para ser las causas prioritarias o por lo menos **covariates** importantes. Porque los etnógrafos generalmente no pueden especificar, en el avance, la generación de acontecimientos, ellos entran en el trabajo policial, siguiendo corazonadas, buscando y excluyendo los casos negativos, y persiguiendo hacia abajo todas las causas sugeridas de los acontecimientos para ser estudiados. Para indicar este procedimiento, ellos hacen preguntas de participantes y verifican los grupos alternativos y ordenan acontecimientos específicos mediante la triangulación de fuentes alternativas de datos (ver el Capítulo Uno). Los etnógrafos avanzan inductivamente, para generar las declaraciones de relaciones, y deductivamente, para probar las declaraciones de trabajo sobre relaciones en el campo al desarrollar teoría o hipótesis basadas en los datos.

Por ejemplo, LeCompte (1974) en su investigación “aprendiendo a trabajar en la investigación” exploró hasta el punto en que los mensajes normativos enfatizados por maestros fueron reconocidos por sus estudiantes. El análisis de datos de nota de campo de un aula reveló un pesado énfasis en la limpieza. La maestra limpió el aula dos veces diariamente con una aspiradora de batería; los estudiantes no podrían salir por la tarde hasta que limpiaran sus escritorios. Y la maestra se refirió con frecuencia a la higiene personal al reprender a los estudiantes. La repetición de tales acciones como éstas llevaron a una hipótesis: la norma de limpieza era muy importante para la maestra. En esta entrevista, ella hizo las declaraciones tales como, ‘Los niños se sienten mejor cuando ellos trabajan en un aula limpia agradable’ y ‘los niños que vienen a la escuela pareciéndose a eso [con una camisa grasosa] no se puede esperar que hagan la misma clase del trabajo como otros los estudiantes.’ Los estudiantes resonaron los sentimientos de la maestra casi al pie de la letra. LeCompte era capaz de ligar las construcciones creadas agregando como las declaraciones hechas por el maestro a las construcciones similares evidentes a en las observaciones del salón y en las entrevistas de los estudiantes.

Especulación

El cuarto componente de teorizar requiere la especulación y la creación de inferencias. Es la base de formar una hipótesis e implica la conjetura informada que permite a científicos eliminar las hipótesis rivales y para postular o predecir la existencia de relaciones o construcciones para ser exploradas. Apenas como los niños juegan con rompecabezas o bloques para juntarlos y crear juguetes más grandes, así que el proceso descrito permite previamente al investigador para crear pedazos de datos de pedacitos más pequeños, armar las piezas juntas, y crear construcciones más grandes y relacionadas. El último componente de teorizar, la especulación, implica jugar con la probabilística de ideas. Consigo, el investigador puede ir más allá de los datos y hacer las suposiciones acerca de lo que sucederán en el futuro, basado en lo que ha sido aprendido en el pasado acerca de construcciones y uniones entre estas así como las comparaciones entre ese conocimiento y lo que actualmente se sabe acerca de los mismos fenómenos.

Estas adivinaciones transmiten la confianza con que las relaciones se encontraron o las explicaciones desarrolladas se pueden afirmar para ocurrir en el futuro o describir cuáles relaciones ocurren con más frecuencia. Los investigadores de tradiciones más positivistas utilizan la especulación y la inferencia en la generación de la hipótesis de manera diferente a los etnógrafos; ellos integran también estos procesos en estudios en tiempos diferentes. En estudios sumamente deductivos, verificativos, los investigadores evitan hacer inferencias en la explicación del fenómeno bajo estudio hasta que la recogida de datos esta completa. De hecho, la estructura preferida para los informes de investigación refuerzan estas diferencias: investigadores positivistas reservan las secciones separadas en sus manuscritos para hacer

declaraciones de las hipótesis, la descripción de la muestra y los procedimientos de la recogida de datos, y de la presentación de estrategias de análisis de datos. Porque la *raison d'être* (en francés, la razón más importante para alguien o para la existencia de algo) para la investigación es la prueba o comprobación de una hipótesis, ellos pueden utilizar también una inferencia *post hoc* (a propósito posterior) y especulación para discutir por qué la investigación era significativa.

Para los etnógrafos, la inferencia y la especulación son los componentes integrantes del diseño de investigación y se utilizan a través de estudios generativos e inductivos, las acciones de comercio para los etnógrafos. Los procesos progresivos de la formulación de la hipótesis constituyen el instrumento básico para el análisis de datos. Así, los etnógrafos formulan y prueban sistemáticamente las hipótesis sucesivas a través del proyecto de investigación, generando y verificando las explicaciones sucesivas, ambos mundanos y teóricos, para las conductas exhibidas y actitudes tenidos por las personas bajo estudio.

Este proceso es documentado bien por Geer (1964) para la investigación que, ella y sus colegas realizaron sobre estudiantes aun no graduados en una universidad del medioeste (Becker et en., 1968). Revisando sus notas de campo de las fases tempranas de la residencia de campo, ella nota la formulación de las hipótesis de trabajo que indicaron la recogida de datos y el análisis adicionales. Ella había observado que los estudiantes de primer año tuvieron poco conocimiento del plan académico universitario o de la variedad de actividades fuera del programa de estudios disponibles. Mientras su grupo de interacción indicó poco o ningún interés en deportes universitarios, en 'ventajas culturales', o en religión, el aprendizaje de sutilezas y la etiquetas sociales parecieron ser significativos a los estudiantes. A través de la residencia de campo, las hipótesis tales como éstas fueron refinadas, modificadas, rechazadas, o confirmadas. Geer encontró, por ejemplo, que la falta del interés en el atletismo era una anomalía asociada con sólo un grupo de estudiantes de primer año, recién ingresados. El número limitado de intereses fuera del programa de estudios que Geer observó, le llevo a formar eventualmente la hipótesis de que los estudiantes se enfocaron gravemente en deberes académicos y que su vida gira alrededor de grados ganados en estos cursos.

La investigación de Deyhle sobre Navajo y los desertores de Ute muestran la misma evolución temática. Ella empezó con explicaciones convencionales de por qué los estudiantes se retiraron de la escuela, probándolos contra las explicaciones que jóvenes navajos le dieron (Deyhle, 1989). Ella entonces probó lo que el personal educativo le dijo acerca de actitudes de padres y estudiantes navajos y encontró que estos no correspondían a lo que ella observó y oyó entre los padres y jóvenes en la comunidad navaja. Esto le llevo a generar una teoría de la mala comunicación culturalmente generada que fue ligada a la conservación de estructuras del poder existentes en la comunidad y que tenía poco que ver con lo que los navajos creían acerca del valor de la educación (Deyhle, 1991). En su investigación actual (Deyhle, 1992) examina la relación entre las percepciones Anglosajonas sobre el mercado local de trabajo y economía y la perpetuación de los navajos en los sectores más bajos de ingresos en mano de obra. Esto ha permitido que ella forme una hipótesis, dada una pila limitada de trabajos deseables, los Anglo construyen un sistema de creencias acerca de las oportunidades económicas que pinta trabajos apropiados para los navajos, sólo aquellos que los Anglos no quieren. Para ser definidos como ambiciosos y exitosos, los navajos en su mayoría deben partir, aunque lo mismo no sea verdadero para los niños Anglos. Los navajos que quizás compitan por el trabajo con Anglos son sacados fuera de la comunidad para que Anglos jóvenes tengan una oportunidad de quedarse en el área, cercanos a familias extensas. De esta manera, la hegemonía Angla se perpetúa.

Resumen

Teorizar, entonces, es un método formularizado y estructurado para jugar con ideas y datos. Los investigadores generan los problemas para el estudio durante un proyecto y deciden cómo que datos se pueden utilizar, o para descubrir los conceptos y las proposiciones o para confirmar los conceptos y las proposiciones. Los procesos de pensamiento, o teorizar, por los que un etnógrafo analiza los datos implicados mezclando, emparejando, comparando, acomodando junto, ligando, y construyendo las jerarquías análogas a juegos de niños que se juegan con juguetes sencillos, tal como los rompecabezas, las cuerdas de cuentas, los bloques y de los conjuntos de Lego. Los investigadores difieren en sus actividades en los criterios utilizados para clasificar y emparejar no son tan sencillos ni tan concretos como el tamaño, la forma, y el color. Las construcciones de investigación son mucho más complejas y abstractas

que una casa de bloques. Ellos también pueden ser construidos mal inicialmente y, como una casa de bloques poco satisfactoria, necesitando ser aplastada un tiempo o dos antes de que se cimiente firmemente, la estructura bien-integrada surge.

Una dificultad con las discusiones separadas de la recolección de datos y de su análisis, tal como hemos hecho en este texto, es que estos pueden ser percibidos como procedimientos diferentes. En la etnografía, no lo son; ellos son como recíprocos e interdependiente como el juego de niños entre juguetes de niños. Las interconexiones son especialmente aparentes cuándo los etnógrafos utilizan cualquiera de un conjunto de los procedimientos analíticos que Zelditch (1962) llama muestreo secuencial y que preferimos marcar la selección secuencial. (Vea el Capítulo Tres para distinciones entre muestreo y selección.) Las estrategias secuenciales de la selección utilizan los procesos genéricos de teorizar para combinar o subdividir los datos en maneras diferentes para la construcción de la teoría.

ESTRATEGIAS SECUENCIALES DE SELECCION

La selección secuencial es diferente de escoger a poblaciones originales para un estudio. Este es un término abierto y exploratorio, y es utilizado para establecer los nuevos conjuntos de fenómenos para examinar como el estudio de investigación se despliega. Las estrategias secuenciales de la selección incluyen la selección del caso-negativo, la selección del caso-discrepante, muestreo teórico, y la selección y la comparación de los casos que prueban las implicaciones teóricas.

En el muestreo secuencial, las personas, los acontecimientos, los artefactos, u otros fenómenos del interés son adicionalmente definidos y examinados. Por ejemplo, en el trabajo de Le Compte (1975, 1978) en la socialización de aula, la población bajo estudio consistió aparentemente en cuatro aulas. Sin embargo, esas clases se incluyeron a 4 maestros y acerca de 125 niños. Estos sujetos que entraron se metieron en centenares de actividades distintas y generaron millares de oraciones individuales y de episodios verbales, de los cuales aproximadamente 3129 demostraron ser relacionados al estudio. Así, lo que apareció ser un estudio con un número muy pequeño de participantes que demostraron estar compuestos de muchos subconjuntos de población mucho más grandes, aunque los subconjuntos de la población sean derivados de la descomposición del total más grande. El tamaño del grupo escogido depende del número de unidades requeridas a generar y a refinar un concepto abstracto o postulado. La selección continúa sólo hasta que el investigador tenga certeza de que ningún caso nuevos que modifican la construcción surgirá (Zelditch, 1962).

La mayoría de las formas de la selección secuencial se diseñan para facilitar construcciones emergentes y las teorías, y para eliminar las construcciones rivales, las teorías, y las hipótesis. Mientras que la mayoría de las muestras de la probabilística y las selecciones basadas en el criterio se definen, son designadas, y son obtenidas durante fases iniciales de la actividad de investigación, la selección secuencial empieza sólo después de que los datos suficientes se han reunido para iniciar el análisis. Aunque la selección secuencial se asocia con diseños cualitativos en la recogida de datos y el avance del análisis de datos influye mutuamente y simultáneamente uno al otro, también pueden ser utilizados con otros modelos de investigación.

Selección del caso –negativo

La forma más común de la selección secuencial es la selección del caso -negativo. Un caso negativo de un concepto o postulado es una excepción a la regla emergente, un caso que niega o disconfirma una construcción. Funciona como una hipótesis nula. Los investigadores establecen la universalidad de la construcción emergente por medio de una búsqueda deliberada por ejemplo lo que lo contradice. Los casos negativos permiten a los investigadores establecer los parámetros o la distribución de una construcción. La selección del caso- negativo proporciona también los ejemplos que indican el grado de la aplicabilidad de una construcción y las condiciones o las circunstancias bajo las que se puede esperar obtener. Miles & Huberman (1984) acentúan que encontrando excepciones a pautas *difíciles de ganar* son desafiantes para el análisis. Estamos de acuerdo, pero creemos también que ese sobreseguimiento a las pautas puede ser evitado por este método. Buscar los casos negativos como la pauta es

desarrollada, hace que el investigador este consciente de las pautas de limitaciones y permisos que incorporan estas limitaciones en explicaciones e interpretaciones.

Por ejemplo, un etnógrafo de la escuela puede encontrar que estudiantes de la preparatoria esperan interactuar libremente entre sí sólo en cinco clases de situaciones. Para refinar esta construcción emergente de la interacción igualitaria, el investigador busca deliberadamente excepciones a la pauta reveladora. Tales excepciones permiten la tipología de situaciones recíprocas permisibles excluir cualquier tipo de circunstancias que aparecen en los casos negativos obtenidos. Cuando los casos negativos adicionales no indican circunstancias nuevas adicionales, la selección termina.

Selección del caso discrepante

Un procedimiento relacionado y a veces indistinguible de la selección del caso negativo es la selección del caso discrepante. Los investigadores pueden o no designarlas como actividades diferentes; Miles & Huberman (1984), por ejemplo, combinan las búsquedas para casos negativos y casos discrepantes en una búsqueda de síntesis, la etiqueta utilizada por los estadistas para los elementos que mienten más allá del patrón de la curva.

Cuando ellos son diferenciados, el caso discrepante se considera como un caso que se modifica, refina, o elabora una construcción. Mientras que el caso negativo es la excepción a la regla emergente, el caso discrepante es una variante de la regla emergente. Un caso discrepante requiere que una construcción sea modificada en algún grado. Utilizando la selección del caso discrepante, el investigador busca para todos los casos pertinentes para los que las construcciones emergentes no se cuentan. Estas no son contradicciones ni excepciones de la pauta, como los casos negativos; estos son los casos que fallan en el acomodo exacto de las construcciones emergentes.

Por ejemplo, una búsqueda para los casos discrepantes de las cinco clases de interacción igual permisible entre estudiantes de preparatoria puede tener como resultado identificar una sexta categoría, desplomando dos categorías en una, o en eliminar una categoría.

La selección de los casos negativos y discrepantes son guiadas por las suposiciones de sentido común, por intereses empíricos del participante por esperanzas evaluativas o normativas, o por armazones explícitas, teóricas y conceptuales utilizadas semi deductivamente. Son más comúnmente utilizados, sin embargo, cuando los investigadores desean generar nueva teoría acerca de algún tema de datos recolectados para ese propósito. Bajo esas circunstancias, el caso de selección negativo y discrepante se combina con frecuencia con la búsqueda de casos positivos de una construcción. Este proceso se llama muestreo teórico.

Muestreo teórico

El muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967) es el desarrollo o construcción de una teoría de emparejamiento de datos. Durante el Trabajo de campo o recogida de datos, el muestreo teórico indica la recolección de conjuntos sucesivos de datos, y cada modelo encuentra en un conjunto de nuevas generaciones la próxima pregunta a ser explorada. Las respuestas a preguntas sucesivas constituyen las explicaciones alternativas de ser desechadas o para ser aprobadas, para ser verificadas, y para ser instaladas en el mosaico de las pautas que el investigador reúne.

El investigador empieza con la selección de varios incidentes, de los acontecimientos, o de los pedazos de los datos que se pueden comparar y pueden ser contrastados. Son escogidos por su relevancia en el dominio teórico designado para cada estudio. Durante las fases tempranas de la recogida de datos y el análisis, estos pedazos se escogen por su similitud. Durante fases posteriores, ellos son escogidos para destacar las diferencias. Glaser y Strauss sugieren que esa reducción al utilizar el máximo de diferencias ayuda a la generación de la teoría. Las similitudes permiten la identificación de una categoría, la delineación de atributos de una categoría, y la especificación de condiciones bajo la cuál las categorías se encuentran. Las diferencias entre casos escogidos permiten la elaboración de atributos de categoría, identificación de variaciones en categorías, y en el requisito de categorías.

En el ejemplo de la interacción recíproca citado previamente, un investigador que utiliza muestreo teórico encuadraría el fenómeno más ampliamente. La meta quizás sea una teoría que explica la interacción recíproca del adolescente. Aunque el investigador quizás empiece

con datos recolectados en una colocación escolar, la teoría requeriría eventualmente utilizar al máximo las diferencias creadas reuniendo los ejemplos de la interacción en tales ambientes diversos como en los centros comerciales, centros sociales de la comunidad, o carreras automovilísticas. Una última meta de la teoría quizás sea una tipología de las circunstancias bajo la cuál los adolescentes interactúan, de manera libre sin la supervisión adulta. Esto quizás sea semejante a la tipología escuela-específica que se sugirió previamente, pero su estructura teórica proporcionaría un alcance más amplio.

Selección de Implicaciones en la teoría

Campbell (1979) ha sugerido una estrategia secuencial de muestreo para reducir las tendencias en el análisis o aumentar la confianza colocada en los resultados de investigación (cf. Miles & Huberman, 1984, sobre la eliminación de las explicaciones rivales). Este procedimiento, se llamó la teoría de la selección de implicaciones, es muy útil en el punto medio de trabajo de campo.

Campbell (1979) sugiere que esa selección teórica de la implicación concierne a la especificación de las implicaciones de una teoría, la búsqueda de datos o casos para probar esas implicaciones, y la evaluación de la teoría por si sus implicaciones son válidas para los datos escogidos. Esta estrategia es especialmente útil en situaciones cuando dos o más teorías son competidoras legítimas para la explicación de algunos fenómenos. Para cada teoría, el investigador identifica las implicaciones. Campbell sugiere que los investigadores deben construir una cuenta corriente de aciertos y fallos para las implicaciones de cada teoría alternativa. La teoría con los aciertos más frecuentes deben ser la que convenza más.

Los investigadores pueden aumentar el nivel de la confianza con que ellos presentan sus explicaciones mediante la triangulación con fuentes independientes de información durante la fase de la recolección de datos. Ellos prueban sucesivamente y separadamente las explicaciones dadas de un fenómeno por medio de lo que Rosenblatt llama un "localizar implacable de implicaciones teóricas" emparejado con un rápido movimiento en los procesos de corrección de errores (1981, p.216). Por ejemplo, si los adolescentes interactúan uno con el otro en grupos exclusivos jerárquicamente arreglados, entonces ellos arreglan sus horarios diarios de la escuela para llevar al máximo la asociación con miembros de un grupo exclusivo (Cusick, 1973). El investigador busca los datos para determinar si tal implicación es verdad. Aunque sólo una implicación es dada aquí, una teoría de la interacción adolescente del grupo exclusivo tendría otras implicaciones que para estos casos se podrían buscar.

Nosotros ahora cambiamos a un segundo y más completo conjunto de procedimientos analíticos uniformes. Incluimos estos cinco procedimientos analíticos porque estos se comparten con diseños generales de investigación los modos de suposiciones discutidos en el Capítulo Dos: del inductivo al deductivo, del generativo al verificativo, del constructivo al enumerativo, y del subjetivo al objetivo (ve Fig. 2,2). Las posiciones de las estrategias en la continua de la Fig. 2,2 son descriptivas antes que preceptivos y reflejan los usos generalmente acordados en las estrategias de la literatura de investigación. Indicamos que las estrategias se asocian con conjuntos particulares de suposiciones, como es indicado por las líneas continuas en la Fig. 2,2, y nosotros notamos estos casos en la discusión de abajo.

PROCEDIMIENTOS ANALITICOS GENERALES

Las cinco estrategias descritas son las inducciones analíticas, la comparación constante, el análisis tipológico, la enumeración, y los protocolos observacionales estandarizados. La inducción analítica y la comparación constante se diseñaron específicamente como técnicas inductivas para la generación de la teoría. La mayoría de los protocolos observacionales estandarizados proporcionan armazones deductivos por los cuáles la enumeración de los datos se pueden organizar para probar o verificar las proposiciones. Los análisis tipológico y enumerativo se pueden adaptar para varios propósitos. También son utilizados a través del proyecto entero de investigación. El análisis tipológico es especialmente flexible porque las categorías en una tipología se pueden agregar, restar, o pueden ser retenidas dependiendo de su aplicabilidad en los datos completos. La enumeración puede sólo ser utilizada después que los datos se clasifican con la claridad suficiente para permitir a los artículos ser contados.

Estas estrategias ilustran la variedad de técnicas disponibles a investigadores que realizan la investigación naturalista. Estas son alternativas tampoco exhaustivas ni exclusivas

dentro de un diseño completo de investigación. Todo se puede utilizar dentro de un estudio dado. Su propósito deberá facilitar la construcción de los investigadores de maneras innovadoras para examinar el lugar común.

El acompañamiento de la discusión de estas estrategias son dos extractos de narrativas de nota de campo registradas en situaciones escolares. Estas ilustran una aplicación verdadera de cada una de las estrategias. Estos episodios particulares ejemplifican la naturaleza de la mayoría de las narrativas de notas de campo: son cuentas descriptivas en un nivel bajo de inferencia que refleja la actividad común y diaria.

Inducción analítica

Los investigadores cualitativos empiezan generalmente el análisis con una forma de inducción analítica. Esta estrategia implica escudriñar los datos para las categorías de fenómenos y para relaciones entre tales categorías, desarrollando las tipologías de trabajo y las hipótesis en un examen de casos iniciales, y entonces modificándolas y refinándolas en casos subsiguientes (Znaniecki, 1934; Robinson, 1951). Los casos negativos, o los fenómenos que no quedan en la función inicial, son procurados ampliar conscientemente, para adaptar, o para restringir la construcción original. En la mayoría de las aplicaciones extremas, la inducción analítica intenta proporcionar explicaciones universales antes que probabilísticas. Eso es, que *todos los casos* deberán ser explicados, no meramente alguna distribución de casos.

La tabla 7.4 proporciona un ejemplo de inducción analítica. Un investigador que escudriña la narrativa de notas de campo en la tabla 7.4 puede identificar primero el juego de la categoría y uno de sus atributos, en este caso, gobierna la colocación. Los datos subsiguientes se escudriñarían para ejemplares adicionales de juego y de la colocación de la regla. Para utilizar la inducción analítica en este extracto de nota de campo, el investigador entonces desarrollaría las tipologías de ambas categorías, juego y regla de colocación que ponen. Simultáneamente, los casos de la interacción entre los niños se examinarían para descubrir las relaciones entre juego y regla que ponen. Estas relaciones se traducirían a hipótesis de trabajo para ser refinadas continuamente hasta que todos los casos de relaciones entre juego y regla que se ponen en este contexto social se puedan explicar satisfactoriamente

TABLA 7.4

Recreo: Un Ejemplo de la Inducción Analítica.

1:20 Bill lleva uno de los baloncestos en el cuarto multiusos (un cuarto que funciona como una cafetería, el gimnasio, y la sala), se lo da a David, y se une al grupo para lanzar en el aro del baloncesto (Howard, Nancy, Linda, y Jack) que ya tiene una pelota. Bill tira, pierde la cesta, y tira la pelota a Linda. Hay una discusión breve entre Linda y los otros con respecto a segundas oportunidades de tirar la pelota.

1:25 Linda hace una cesta y tira la pelota a Nancy. Linda y Bill entran en una pequeña competencia al final de la línea de jugadores. Bill dispara otra vez y por poco encesta. El deja caer la pelota y va correr después. Al volver, él trata otra vez, sólo pierde. El agarra la pelota dos veces para Jack, un disparo coherentemente bueno, que encesta ambas veces. Bill pierde otro tiro, marca dos buenos, y falla la tercera prueba. El desborda hacia mí con la certeza de que perdió la pelota antes sólo porque su pie se resbalo. Linda manda la pelota hacia atrás del aro, y todos se ríen. Nancy los ha invitado ahora a el grupo a brincar la cuerda.

(a). un estudio derivado de un estudio de etnográfico de un aula del tercer-grado en los EE.UU. del medioeste. (Goetz, 1976b). Todos los individuos denominados son estudiantes. La sucesión de 10 minutos es una observación de un período interior del recreo.

La inducción analítica se utiliza exclusivamente en la investigación generativa. Aunque se haya utilizado para construir principalmente los conceptos, las ideas, y los temas, se pueden adaptar para la enumeración. En el ejemplo de arriba, la estrategia podría ser aplicada imponiendo las categorías externas del observador en la corriente de la conducta y entonces contar el número de incidentes en cada categoría. En las fases tempranas del análisis, se puede utilizar también el identificar las construcciones subjetivas de un participante; sin embargo, esta aplicación se puede limitar en esos casos donde el investigador utiliza las

técnicas para identificar las relaciones que se obtienen a través de muchos participantes. La estrategia es especialmente útil porque no requiere un tipo determinado de unidad analítica.

El caso clásico de la inducción analítica es el análisis de Lindesmith (1947, 1968) sobre adictos a narcóticos, que procuró justificar los diferentes vicios de narcóticos. Utilizando una serie de casos negativos para revisar las explicaciones, Lindesmith derivó un conjunto correlativo de las proposiciones que predicen las circunstancias que lleva al vicio. Más recientemente, Mehan ha demostrado el uso de la inducción analítica como un acercamiento alternativo a estudiar la interacción en aula en su análisis de una escuela multiétnica en el interior de la ciudad. El incorporó esta estrategia en un diseño de investigación que él marca como etnografía constitutiva (1979).

Comparación constante

Ideado por Glaser & Strauss (1967), esta estrategia combina la codificación inductiva de la categoría con una comparación simultánea de todos incidentes sociales observados y codificados. Esto significa que los fenómenos que como los fenómenos sociales son registrados y clasificados, ellos son comparados también a través de categorías. Así el descubrimiento de relaciones, o de la generación de hipótesis, empieza con el análisis de observaciones iniciales, experimenta el refinamiento continuo a través del proceso de la recolección de datos y el análisis, y continuamente se alimenta del proceso de codificación de la categoría. Cuando los acontecimientos se comparan constantemente con acontecimientos previos, las nuevas dimensiones tipológicas así como nuevas relaciones se pueden descubrir.

El método relativo constante comparte con la inducción analítica su enfoque en categorías de identificación y en la generación de las declaraciones de relaciones. La comparación constante quizás también dirija a un investigador a las categorías de juego y regla identificadas en el primer ejemplo de nota de campo (ver tabla 7.4). Sin embargo, estas categorías son procesadas de diferente manera. La colocación de reglas, por ejemplo, se examinaría a través de todos los casos en los que ocurrió, no solo en contextos de juego y no sólo realizada por los estudiantes. Todas las interacciones observadas en la escuela se escudriñarían para la colocación de la regla, y los casos se compararían y serían contrastados de manera que las declaraciones teóricas acerca de la colocación institucional de la regla se podrían desarrollar. En este sentido, entonces, el método relativo constante se puede considerar como un suplemento a inducciones analíticas.

Glaser & Strauss (1967) describen las comparaciones constantes como un procedimiento inductivo, que ideó para participar en la generación de la teoría social. Aunque las construcciones participantes puedan ser utilizadas en sus fases preliminares, las relaciones tan desarrolladas se definen objetivamente. Típicamente, el método relativo constante se utiliza como un procedimiento constructivo antes que como un procedimiento enumerativo. Como la inducción analítica, esta técnica es flexible; no requiere del uso de ninguna unidad particular del análisis.

La propia aplicación de Glaser & Strauss sobre la comparación constante aparece mas claramente en su examen del tratamiento institucional de la muerte (1965, 1968). Una teoría que predice las reacciones a la muerte fue desarrollada comparando las respuestas de pacientes agonizantes y todos los participantes implicados con ellos en una colocación del hospital. Carroll utilizó la estrategia para valorar el significado de los dominios de trabajo y juego para predecir la conducta del estudiante y del maestro (1975). Una modificación del método comparativo constante fue utilizada por Smith & Pohland (1976) en la evaluación de un proyecto instruccional asistido por ordenador. En su estudio de la relación del género y la desviación entre alumnos. Davis (1934) utiliza la comparación constante para generar la teoría acerca de cómo hombres y mujeres difieren en el rompimiento de las reglas. Ella utiliza la metáfora de escritura para demostrar cómo el cruce de fuerzas sociales y culturales con las historias personales y la experiencia tiene como resultado las reacciones de poder de género.

Análisis tipológico

El análisis tipológico implica dividir todo que lo que se observó en grupos o categorías basados en algún canon para la disgregación del fenómeno entero bajo estudio. Tales tipologías se pueden idear de una armazón o conjuntos teóricos de proposiciones o de percepciones racionales o de sentido común de la realidad. Becker et al. (1968) desarrolló

después un armazón no teórico para analizar los datos de notas de campo en su investigación de estudiantes no graduados de universidad. Los datos se dividieron en las categorías mundanas que aproximadamente corresponden a cómo las personas de culturas provenientes de Europa occidental clasifican sus experiencias. Estas categorías—el tipo del acontecimiento, el tiempo en que ocurrió, los participantes implicados, la reacción de los participantes, y la colocación física— fueron subdivididas y las unidades resultantes se escudriñaron para relaciones modeladas. Cusick utilizó el mismo sistema en su análisis de la interacción de estudiantes en un contexto de preparatoria (1973).

Un sistema analítico mundano quizás se utilice también en el extracto de nota de campo en la tabla 7.4. En este, la colocación física del espacio multiuso de la escuela se anotaría. El recreo interior como un tipo de acontecimiento de aula se formularía. Los nombres y las posiciones de los individuos implicados, inclusive el investigador, quizás se codifiquen. El tiempo de la ocurrencia en ambos reloj de tiempo y tiempo de unidad de la escuela se notaría. Las reacciones de los participantes quizás se identifiquen según cualquiera de las varias categorías emergentes, inclusive la cooperación del estudiante, la decisión del estudiante que hace, o hace malabarismos con el liderazgo. Utilizando otras narrativas codificadas de campo de la misma colocación, un sistema de la tras codificación que indica las relaciones entre las varias categorías se podría desarrollar. El investigador puede, por ejemplo, desea entre cruzar los códigos de eventos en el aula con la reacción del participante etiquetada como la toma de decisiones del estudiante para descubrir cuáles acontecimientos implican la mayoría de la autonomía del estudiante.

Aunque su intención primaria es de construir la realidad de un sitio particular de investigación, tales tipologías pueden ser desarrolladas por un investigador y entonces pedirse prestadas por otro. Utilizado de esta manera, estas proporcionan la consistencia en la recogida de datos a través de la residencia tenidas en el sitio de campo y pueden ser adaptadas para propósitos enumerativos (Lofland, 1971; Lofland y Lofland, 1934; Ogbu, 1988; Erickson, 1992; Dobbert & Kurth-Schai, 1992c). A pesar de la tendencia inherente a utilizar las tipologías o marcos analíticos desarrollados para otros propósitos, estos pueden ser aplicados prontamente en el descubrimiento de categorías participantes designadas y las relaciones. Porque estas armazones analíticas sirven de propósitos descriptivos así como generativos, estas pueden ser más flexibles que las estrategias como la inducción analítica y la comparación constante.

Estas han sido aplicadas de esta manera por antropólogos (por ejemplo, Whiting, 1963). Por otro lado, el uso de estas tipologías requiere que los investigadores utilicen cualquier unidad de análisis sean intrínsecas a su construcción, y en ese sentido son un poco menos flexibles que las inducciones analíticas y la comparaciones constantes. Ciertas tipologías elaboradas, tal como el resumen transcultural sobre la educación Henry (1960), por ejemplo, se ha diseñado para compensar deliberadamente al observador las tendencias preceptuales y culturales (cf., por ejemplo, Hilger, 1966; Whiting et al., 1966).

Lofland (1971) avanza una segunda categoría del análisis tipológico. Su esquema es relacionado a la teoría social, funcionalista, estructural y uniforme (es decir, Radcliffe-Brown, 1965; Merton, 1967). En el trabajo de Lofland, los fenómenos sociales se asumen para ser divisibles en uno de seis categorías: los actos, las actividades, los significados, la participación, las relaciones, y los escenarios. Las observaciones se clasifican inicialmente en uno de estas seis categorías básicas, y las tipologías se construyen dentro de las categorías. Las observaciones entonces se escudriñan para las regularidades amoldadas entre las categorías, que pueden formar la base para explicaciones casuales o consecuentes.

El extracto de la nota del campo demuestra en la tabla 7,4 que fueron codificados utilizando uno de las categorías de Lofland, los actos. Este procedimiento tuvo como resultado una identificación y clasificación de las conductas del estudiante en categorías más o menos abstractas tales como la atención que busca, la reciprocidad social, y la resolución del conflicto así como actividades físicas como driblar y tirar un balón. Tras codificar una tipología de los actos del estudiante con una tipología comparable de actos del maestro proporcionó un banco de datos empíricos para generar las hipótesis acerca de las maneras en las que las conductas del maestro son relacionadas a conductas del estudiante.

El análisis de Goetz (1976a, b) de la conducta del estudiante en un aula del tercer grado es una aplicación de sistema tipológico de Lofland. Tales aplicaciones requieren una compatibilidad entre el problema de investigación colocado y la perspectiva teórica que informa la estrategia. Si las categorías buscadas o descubiertas en el sitio de investigación emparejan las categorías descritas en el esquema pedido prestado de la clasificación, las tipologías tales

como las de Lofland pueden ser utilizadas inductivamente para ambos propósitos descriptivos y generativos y para analizar datos objetivos o subjetivos. A causa del carácter abstracto de las categorías sociales, la estrategia de Lofland es principalmente constructiva; esta carece de la precisión requerida para propósitos enumerativos (Denzin, 1978). Además, ambas tipologías ateóricas y teóricas tales como las de Lofland imponen las unidades del análisis sobre los datos.

Enumeración

Las estrategias del análisis de datos que utilizan con frecuencia cuentas requieren una identificación precisa de fenómenos o categorías de fenómenos y una consistencia en técnicas de recogida de datos. En la investigación etnográfica, tales estrategias son generalmente de dos tipos. Primero, los sistemas enumerativos se pueden utilizar para el control de calidad de datos o como un suplemento a datos descriptivos. Para estos propósitos, la enumeración funciona para proporcionar la evidencia sostenedora para la existencia y la validez de categorías de investigación e hipótesis y viene después que tales categorías y las hipótesis se han desarrollado en el estudio en mano. Operan dentro del estudio etnográfico como un miniestudio corroborativo de ciertos fenómenos y se realiza según las reglas del análisis de la inspección (Denzin, 1978). El examen de Ogbu sobre orientaciones educativas en un vecindario multiétnico de California (1974) incluye los datos cuantificados pertinentes a la escuela, por ejemplo, la composición de la familia, las características socioeconómicas de la familia, la composición étnica de la población cliente, de las tasas del desempleo de la Comunidad, y de los niveles educativos alcanzados por padres y abuelos de estudiantes.

El índice del control de calidad de datos de McCall (1969) utiliza cuentas con frecuencia como una estrategia para codificar datos de nota de campo para evaluar cada observación de posible contaminación. Este método se apunta especialmente a reducir o controlar los efectos reactivos de la presencia del observador, las deformaciones posibles en las percepciones del observador e interpretaciones de acontecimientos, y de la selectividad influenciada dentro de un registro observado de acontecimientos. En su etnografía de la cultura del estudiante de medicina, Becker et al. (1961) utilizaron una variedad de técnicas de cálculos de frecuencia para justificar la validez de sus conclusiones. Al igual que con las miniestudios o minienuestas, los sistemas de control de calidad de datos son generalmente subordinados a alguna técnica primaria del análisis de datos. A diferencia de la mayoría de las minienuestas cuyo propósito será generar los datos que contengan las preguntas sustantivas, los controles de la calidad de datos sirven como chequeos para la certeza y la validez de las técnicas principales de la recogida de datos. La tabla 7.5 proporcionan un ejemplo de investigación cuyas categorías de codificación enumerativas se desarrollaron primero en un estudio piloto que utilizó la inducción analítica y la comparación constante; las categorías entonces fueron aplicadas a la investigación actual en una colocación semejante en la que el estudio piloto se ejecutó. Una tipología relacionada con la normal sobre el comportamiento verbal del maestro se desarrolló primero; esa tipología entonces se utilizó para codificar deductivamente las transcripciones del discurso de maestro. La unidad primaria del análisis era un episodio verbal; otras unidades incluyeron las categorías específicas de la actividad como quizás se delinee con la tipología de Lofland (LeCompte, 1975).

La enumeración de datos tales como las encontradas en las tablas 7.4 y 7.5 quizás sean utilizadas para suplementar las técnicas principalmente constructivas. La información sociométrica quizás sea desarrollada: En la tabla 7.4, sería posible contar los contactos que cada niño ha tenido uno con otro niño. Traducida en la frecuencia de cuentas, las pautas de contactos verdaderos de niño a niño proporcionan las comparaciones con ambos instrumentos de la inspección sociométrica y observaciones no enumerativas (cf., por ejemplo, Glascock, 1976). Entre las pautas de la interacción semejante que quizás emerjan son aquellas de un aislamiento que generalmente inicia interacciones solo con los líderes del salón o con adultos tal como el Etnografo. Similarmente, los datos centrados en los discursos del maestro, como en la tabla 7.5, puede ser anotadas en el conteo de la interacción verbal entre el pupilo y el maestro.

Tabla 7.5

El Día Empieza: Extracto de una Narrativa de Nota de Campo

(Niños juegan fuera del aula; unos pocos se paran en el pórtico. El maestro llega.)

8:55	Habiendo empezado		"vengan, niñas primero"(hay un poco de alboroto antes
8:57			De que se formen) (ellos entran y se dirigen hacia sus lugares)
		T2A	(T2A) "la srita. Smith esta lista para comenzar" (se esta sentado
		R1A	Sobre el escritorio al frente del salón) (RIA) "La Srita. Smith
		R2B	Esta esperando" (R2B) "me gusta la manera en que Bernie esta
		R1A	Sentado y Atocha"(RB1) "Gente, por favor, no se avienten
		RB4	bolas de nieve"(RB4) "No hay nieve suficiente y pueden tomar rocas.
		R4A	Si tuviéramos suficiente nieve tendríamos una lucha de bolas de
			Nieve, pero por favor no se avienten cuando no hay
			Suficiente..." (R4A) "es tan solo que lastiman a las personas,
		Y de paso se meten en problemas."	
	Estando organizados	T2A	
9:03		WIB	(T2A) " esta bien, las niñas cocinaron galletas en el receso"
			(WIB) "los chicos, regresen aquí si no han terminado; si no
			Pueden trabajar solos, pueden ir al salón de juegos de la Srita.
		DW2	Dvorak." (W2B) " espero que si vienen a trabajar espero que
		R1A	trabajen" (R1A) "quiero que todos traigan una moneda de 5
			centavos el Lunes" (¿es una sorpresa para las niñas?) "no es
		para todos."	

Esto se deriva de un estudio observacional de aulas de cuarto grado, en el suroeste de los Estados Unidos (LeCompte, 1975). El discurso del maestro se registra entre comillas; el discurso de alumno y la descripción local se encierran en paréntesis.

Algunas estrategias suplementarias enumerativas se pueden utilizar inductivamente mientras los otros sirven como propósitos claramente deductivos. Ellos pueden proporcionar la materia estrictamente descriptiva, o pueden aumentar las tentativas para generar, refinar, o para verificar las hipótesis. La mayoría de ellos son pensados para un análisis de datos objetivos aunque las frecuentes cuentas de construcciones de participantes subjetivos son raras. Todo requiere unidades analíticas explícitamente formuladas para que lo que sea contable sea designado claramente. Estas unidades pueden ser desarrolladas en el sitio por el investigador o pedirse prestadas de otros esquemas.

Un segundo tipo mayor de sistema enumerativo consiste en todas las estrategias analíticas por las cuales los datos de notas de campo generalmente son codificados en categorías operacionalmente definidas y las cuentas de frecuencia están hechas de fenómenos en las categorías diferentes. Cuando es el caso con todas las técnicas enumerativas, las unidades de análisis se especifican claramente en el avance de la recogida de datos y son determinadas por la naturaleza de la codificación de las categorías. El ejemplo en la tabla 7,5 ilustra este tipo de sistema.

La tabla 7,5 demuestra dos tipos de la codificación. Primero, las actividades de aula se clasificaron y fueron delineadas dentro del paréntesis (ver Barker, 1963). Segundo, ciertos tipos de episodios o declaraciones verbales emitidos por el maestro se clasificaron según un sistema de la codificación. Esto es representado por los números y las letras dentro del texto y a la izquierda de los paréntesis. Las categorías de la codificación se desarrollaron inductivamente al trabajo de campo en otros escenarios y del cuerpo entero de notas de campo generadas para este estudio. Entonces fueron aplicadas sistemáticamente, como lo ilustrado, a las notas de campo para la enumeración.

Las categorías de la codificación de la tabla 7.5 representan el discurso del maestro que refuerzan la autoridad de los maestros o establecen las reglas (R), organizan un horario de tiempo (T), o los enfoques en las tareas o trabajo (W). Aunque este extracto no incluya todas las categorías de la codificación utilizadas en el estudio (ver LeCompte, 1975), el examen de otras crónicas codificadas determinaron la distribución de tipos de discurso de maestro dentro

de actividades específicas de aula. Proporcionó también los medios para distinguir entre los estilos de directiva individuales. La Sra. Smith, por ejemplo, estableció las reglas haciendo tratos recíprocos entre los estudiantes (R4A); otros maestros solo indican simplemente sus expectativas (RIA) y lo que los estudiantes deben obedecer.

Los sistemas tales como estos están concernidos generalmente con el refinamiento o comprobación de categorías e hipótesis antes que con la generación de tal construcción. Ellos pueden ser ideados deductivamente de alguna base teórica (por ejemplo, Borman, 1978) o inductivamente de otros datos etnográficos. Tales sistemas se utilizan para analizar de costumbre los datos objetivos, aunque su génesis pueda implicar la identificación de las construcciones participantes (por ejemplo, Talbert, 1970). El análisis comparativo de LeCompte de maestros de cuarto-grado (1978), se basó sobre cuentas de frecuencia de la conducta instruccional verbal y no verbal y fue ideado para refinar las hipótesis acerca de los mensajes normativos del maestro que se habían generado en el estudio previo del aula etnográfica.

Protocolos observacionales estandarizados

Una estrategia final, mucho más discutida para analizar los datos observacionales es una combinación de la recogida de datos y la técnica de análisis. (Vea la discusión de protocolos de análisis de interacción en el Capítulo Seis.) A veces llamada inexactamente etnografía, este análisis implica la aplicación de cualquiera de los centenares de los protocolos observacionales estandarizados (cf., por ejemplo, Medley & Mitzel, 1963; Rosenshine & Furst, 1973; Dunkin & Biddle, 1974). Si bien, de hecho, esta estrategia requiere que las etapas constructivas iniciales del trabajo de campo sean utilizadas para desarrollar instrumentos enumerativos en los que las unidades del análisis se especifiquen precisamente. Los fenómenos entonces se codifican durante la observación en categorías previamente designadas de la conducta. Tales categorías, dóciles sólo a datos objetivos, han sido generalmente con cuidado operadas y probadas en campo para garantizar los niveles adecuados de la certeza y la validez. Estas categorías representan la selección de aspectos muy precisos de la conducta, de la corriente general de la conducta y acontecimientos, y difieren de las primeras cuatro técnicas analíticas discutidas en las que son más a menudo deductivos y son diseñados explícitamente para la comprobación de la hipótesis. Tales Protocolos son obviamente enumerativos antes que constructivas. A causa de estas características, una aplicación de un protocolo estandarizado para el primer extracto de nota de campo (ver tabla 7,4) quizás produzca resultados inadecuados. El extracto representa las unidades escogidos por el observador de la corriente de la conducta, y los protocolos requieren el acceso a la corriente intacta, sea directamente o por transcripción. Aunque el sistema de la codificación usado en la tabla 7.4 no es un protocolo estandarizado, podría ser convertido en uno por réplica en escenarios semejantes.

El sistema de Flanders sobre el análisis de los intercambios del alumno-maestro (Amidon & Flanders, 1963; Flanders, 1970) es el mas publicado de tales protocolos; sus fortalezas y debilidades son típicas de tales instrumentos (Mehan, 1979). Aunque generalmente ignorado por los etnógrafos, los protocolos estandarizados observacionales se utilizan extensamente, especialmente por desarrolladores de planes curriculares y evaluadores del desempeño de maestro y administrador. Porque son diseñados para codificar concretamente las conductas observadas en un nivel bajo de inferencia y entonces enumerarlos, estos pueden facilitar la tarea del análisis de datos en varias maneras. En los casos donde los datos se han reunido en video o han sido grabados en cintas de audio o transcritos de tales grabaciones, los protocolos se pueden utilizar como estrategias primarias o suplementarias analíticas para enumerar las categorías notables de interés. Erickson y sus socios (por ejemplo, Erickson & Mohatt, 1982; Erickson y Wilson, 1982; Erickson, 1992) han utilizado tales protocolos, evolucionaron a partir de cintas de vídeo, para delinear extensamente las diferencias sutiles en la conducta entre aulas en ambientes de culturas contrarias. Ellos desarrollaron sus protocolos, sin embargo, después de que ellos habían logrado familiaridad con el campo y los fenómenos estudiados.

En los casos donde las residencias a largo plazo en el Campo se planean y donde las observaciones se van a reunir durante un año o más, los protocolos estandarizados, prudentemente escogidos para reflejar las pautas nacientes del análisis, se pueden incorporar en la serie total de las técnicas de recogida de datos del etnógrafo. Finalmente, en los casos donde el diseño general de investigación requiere de datos observacionales limitados, la

sustitución de protocolos estandarizados apropiados para el más costoso y la alternativa más demandante de tiempo de la observación participativa debe considerarse seriamente.

RESUMEN

El análisis en la etnografía es como una disgregación de partículas en la física subatómica. Los inventarios que aparecen agotar los componentes de estructuras dadas a menudo pueden haber sido limitados por la sofisticación o la precisión observacional o por instrumentos analíticos. Así como el físico agota la utilidad de sus instrumentos analíticos, un análisis final del etnógrafo representa un último punto arbitrario establecido por la elección del etnógrafo de componentes a ser estudiados, de los instrumentos de la recogida de datos utilizados, o de la profundidad del análisis para ser alcanzados, porque los fenómenos culturales siempre se pueden analizar, dividir, y reconstituir en más. Algunos investigadores se satisfacen si ampliamente han resumido las pautas generales de la creencia, la conducta, y de las relaciones dentro de una cultura. Otros no descansan hasta que las complejidades más pequeñas de la conducta observables y el discurso audible se hayan examinado detenidamente. Los límites son puestos sólo por las predilecciones y la energía del investigador individual, las limitaciones de la financiación, y otras exigencias.

Los etnógrafos comparten también con los físicos subatómicos el dilema de Heisenberg: obtener información acerca del aspecto de un fenómeno, el conocimiento de otro aspecto debe ser prevenido (Zukav, 1979). En la física, para aprender la ubicación exacta de una partícula dentro de un átomo, se debe sacrificar el conocimiento de su ímpetu, y viceversa. En el proyecto ordinario de etnográfico, si detalles diminutos del movimiento y el idioma se buscan, los límites en tiempo y los recursos impiden el establecimiento de pautas más grandes de pensamiento, el ritual, y la conducta. Estos son, por supuesto, las decisiones que hicieron como unidades del análisis escogidas para un estudio particular. Sin embargo, las unidades del análisis dentro de un estudio dado pueden variar considerablemente en alcance; los datos semejantes se pueden agregar de manera diferente a las unidades de análisis dadas. Por ejemplo, cuándo se es visto desde la perspectiva de un campus de alguna escuela se específica, el conflicto interracial no puede parecer ser gran problema. Sin embargo, si el conflicto interracial se examina de una perspectiva que toma los distritos enteros de la escuela como la unidad del análisis, las pautas del conflicto pueden surgir y son graves verdaderamente. El nivel de agregación, así como la unidad del análisis, debe quedar dentro del asunto específico bajo consideración. Aún más, el descubrimiento e interpretación de pautas y la ordenación de los principios pueden, de hecho, se requiere que de los datos se examinan desde ventajas diferentes o en escalas diferentes (ve Gleick, 1987; LeCompte 1993). En la próxima sección del capítulo que describimos cómo los etnógrafos, habiendo acuchillado y tajado sus datos reunidos holísticamente en pedacitos, y después vueltos a montar en una escena cultural intacta.

Construyendo un Análisis etnográfico

Los procesos de generación de teoría y los procedimientos analíticos formales discutidos arriba son los instrumentos conceptuales que los etnógrafos utilizan para idear su análisis. Estos instrumentos se utilizan de forma diversa y son combinados como cada etnógrafo tenga metas particulares de investigación, dentro de armazones teóricas escogidas, para estudiar los grupos humanos diversos. Esta sección del capítulo de análisis de pruebas de datos y la manera en como es emprendida por investigadores que utilizan una variedad de estrategias. Para ilustrarlo, proporcionamos un ejemplo extenso de cómo el proceso se ejecuta en la práctica.

COMBINAR LAS ESTRATEGIAS EN UN PROYECTO DE INVESTIGACION

Los procedimientos analíticos generales discutidos arriba incluyen los ejemplos de cómo las partidas individuales de datos se manejan dentro de un proyecto de investigación. Abajo, describimos cómo una variedad de técnicas analíticas se utilizaron en un solo estudio. En el estudio de socialización de aula descrito anteriormente, LeCompte (1974) observó primero extensamente en numerosas aulas, registrando la conducta del maestro con todo detalle. De estas observaciones preliminares, ella desarrolló una tipología de la que se derivaron la unidad del análisis, el episodio verbal, y de una armazón general de las categorías

del valor que representaron lo que los maestros enfatizaron. Estos incluyen una gama de conductas valoradas del estudiante, inclusive no luchar ni robar, el trabajo duro, ser puntual, y demostrar un deseo para aprender. La estructura de valores representó la síntesis o las claves restantes del enigma de la analogía descrita arriba. Más tarde, cuando el proyecto verdadero empezó, la observación de los cuatro maestros del estudio yacente de un cuerpo de notas de campo que registraron lo que los maestros dijeron realmente. Estas notas o expedientes se transformaron en unidades, los episodios verbales, y se clasificaron en categorías delineadas por la estructura de valores descritos arriba.

En este momento, ambas comparaciones constantes y la inducción analítica se utilizaron para clarificar cuáles unidades quedan en categorías específicas. Las unidades que no quedaron en la estructura original se utilizaron para crear las categorías adicionales, tal como el valor colocado sobre la limpieza, considerado por un maestro. Otras categorías que el investigador pensó originalmente eran importantes acabaron por ser enfatizadas muy poco. Uno de éstos era un énfasis intrínseco antes que el valor extrínseco de aprender, que fue enfatizado por sólo uno de los cuatro maestros. Así, algunos de los partes de la armazón original del valor no aparecieron pertenecer a este enigma. Antes que ser desechado, sin embargo, fueron utilizados los casos negativos para clarificar lo que ocurrió realmente en las aulas. Estos artículos demostraron también ser importantes en otra fase del análisis.

Un paso adicional ocurrió en esta etapa del análisis. El contenido de la estructura se probó para ver si tenía sentido y emparejaba con las estructuras del valor de los maestros bajo estudio. Esto sucedió en forma de varias entrevistas con cada maestro durante la fase de trabajo de campo del estudio. Se les pregunto a los maestros que valores eran los que querían transmitir a sus estudiantes; también se les pregunto acerca de lo que el investigador les había observado haciendo. Por ejemplo, un niño que perfeccionó coherentemente o casi perfecto rara vez se alabaron sus esfuerzos. Ella no siempre recibe un 10 en sus trabajos perfectos. Este parecido contradictorio con el reclamo del maestro que ella creía en alentar a los niños a dar su mejor esfuerzo. Sin embargo, ella explicó que en este caso era más importante que la niña no creciera sintiendo que era superior a otros niños, de ahí, la escasez de la reacción positiva. (Vea Pearson, 1982, para un procedimiento detallado para reconciliar los conflictos en jerarquías de valor sostenidas por maestros.)

Los datos de las entrevistas del maestro se utilizaron para modificar la estructura del valor; facilitaron también la interpretación de las distribuciones para la conducta del profesor que después surgieron. Un procedimiento enumerativo se utilizó, en que el investigador examinó la frecuencia relativa de subdivisiones dentro de cada categoría. Algunas categorías tuvieron muchas más unidades que otros; algunas subdivisiones contuvieron más casos de datos que otros. Las subcategorías que hicieron más explícito y conciso el contenido y a veces se crearon definiciones de categorías más grandes. Por ejemplo, una categoría grande llamada "tomando la responsabilidad" fue compuesta realmente de dos subconjuntos bastante diferentes. Por una parte, algunos maestros definieron tomar la responsabilidad como seguir las órdenes del maestro. Por otro lado, unos pocos maestros definieron tomar la responsabilidad como la auto-dirección de estudiantes e iniciativa. Aunque los dos no fueran incompatibles, ellos si tenían consecuencias ampliamente diferentes en el ambiente de aula. Así, la enumeración se utilizó para clarificar la tipología original.

En el proceso de emparejar y de entre-emparejar categorías, una pauta comenzó a surgir, especialmente cuando las distribuciones de la conducta para cada maestro se examinaron y fueron comparadas. Primero, seis categorías del episodio verbal abarcaban más de los episodios registrados que cualquiera de los otros. Segundo, la distribución que estas seis categorías era relativamente semejante para cada uno de los cuatro maestros bajo estudio. Como grupo, estos seis tipos de episodios ocurrieron más que cualquier otro conjunto de categorías. Este parecido era especialmente desconcertante. En el principio del estudio, el investigador había advertido y se había preguntado cómo reconciliar las diferencias aparentes entre las actividades, los ambientes y los estilos docentes en cada una de las aulas. La impresión inicial de la divergencia era contradictoria con la uniformidad en actividades que ese contenido de análisis sobre la conducta de los maestros había producido.

Dos pautas adicionales en el análisis proporcionaron los indicios para este enigma. Primero, otras categorías de la conducta verbal parecieron frecuentes para algunos, pero no del todo, para otros maestros. Segundo, esas seis categorías que normalmente ocurrían en la conducta verbal formaron un énfasis coherente en la dirección de aula y disciplina—el trabajo, el orden, el sentido del tiempo, y la conformidad a la autoridad. Ellos fueron marcados como "centro de administración." Lo otro que ocurría con frecuencia, pero que no era universalmente

compartido, eran las categorías que representaban los valores que maestros individuales sentían que eran importantes: el logro académico, la limpieza, la independencia, y el énfasis adicional en la disciplina y la administración. Estas categorías eran marcadas como conductas “discrecionales”. Un esquema de Venn (ver Fig. 7,2) fue utilizado para representar gráficamente cómo las conductas compartidas y no compartidas creaban variaciones superficiales y marcaban la uniformidad en las aulas.

En este momento, la manipulación de datos frescos se termina. El proceso analítico ha producido resultados. El estudio entonces pasa a las etapas finales del proceso analítico—la integración e interpretación de resultados. Aunque el esquema de Venn en Fig. 7,2 interesara al comité consultivo de la disertación de LeCompte, ellos lo vieron como insuficiente para un producto final. Su tarea final era demostrar “lo que todo significó” mediante la integración de sus resultados con los estudios relacionados, mostrando sus resultados relacionados con estructuras teóricas más amplias, y explicando lo que el estudio significó realmente (ver abajo). La manera en que los etnógrafos se acercan a estas tareas se discuten en las páginas siguientes.



La figura 7,2. Pautas nacientes: Tres áreas de la conducta de maestro. (De LeCompte. 1975, 1978.)

Interpretación de Datos e Integración de Hallazgos con el Conocimiento Existente

Las implicaciones de un estudio dicen a un lector cómo la investigación es útil más allá de un análisis intrigante en un caso extraordinario. El significado del estudio facilita los juicios acerca de cuán valiosas son las implicaciones para las circunstancias más allá del actual sitio de estudio. La interpretación de datos varía según el propósito del estudio, de sus estructuras conceptuales y teóricas, de la experiencia del investigador y del contexto, y de la naturaleza de los datos recolectados y analizados.

En esta sección, resumimos primero las dificultades de los investigadores que a menudo tienen con la interpretación de resultados y la integración de estos dentro de armazones más amplios. Nosotros entonces describimos los instrumentos conceptuales que utilizaron para clarificar el significado de estudios etnográficos (cf., por ejemplo, McCutcheon, 1981). Para tener sentido en su descripción, los investigadores cualitativos aplican la teoría a sus datos, hacen interpretaciones basadas en metáforas y analogías, y sintetizan sus resultados con los de otros investigadores. El uso diestro de estos instrumentos no sólo hacen al estudio informado más vívido e interesante, pero lleva también a la generación de teoría nueva, integra la investigación actual con asuntos macroculturales, y hace las conexiones y las generalizaciones contextuales explícitas que el investigador descubrió en el curso del informe de investigación.

LOS PROBLEMAS CON LA INTERPRETACION DE RESULTADOS

Si el encontrarse con montañas de datos es una empresa que intimida, interpretar los resultados de datos puede hacer que los investigadores se sienten como si ellos han realizado una arrogancia. Pero si ellos renuncian en la interpretación y describen simplemente lo que vieron, fallarían de hacer justicia a sus datos. Dejar que sus lectores dibujen sus propias conclusiones, los investigadores se arriesgan a malas interpretaciones. Sus resultados pueden también ser trivializados por lectores que son incapaces de hacer las conexiones implicadas,

pero que no son explícitas, por el investigador. Los investigadores cualitativos pueden fallar de reconocer las implicaciones de un estudio hasta que el tiempo suficiente y la distancia permitan que los datos sean reconsiderados en maneras menos inmediatas y más desapasionadas. Los investigadores también pueden estar muy cercanos al trabajo de campo, demasiado sumergidos en relaciones y detalles personales, para reconocer los hallazgos más importantes. Aunque las fábulas circulen alrededor de investigadores que han realizado carreras haciendo minería en sus disertaciones doctorales, más comunes son los ejemplos de los informes descriptivos que son seguidos por trabajos más teóricamente integrados. Un ejemplo es el estudio de Blau de Peter de agencias de servicio sociales. El estudio inicial, *Dinámica de la Burocracia* (1955), era una descripción relativa de la interacción dentro de organizaciones formales; contribuyó apreciablemente a la literatura en esta área. El mayor trabajo de Blau en la teoría social del cambio, basado en parte sobre datos de su estudio anterior, fue publicado mucho después (1964). Semejantemente, el estudio de LeCompte sobre distritos electorales en conflicto en un proyecto de la reforma de la escuela en el interior de una ciudad se informó en 1969. Posteriormente el material de ese estudio se utilizó para demostrar cómo las ideologías adoptadas por las burocracias de financiamiento, antes que las crisis educativas específicas, generaban las propuestas para la reforma de la escuela y la investigación asociada (LeCompte, 1970).

En ambos casos, el trabajo posterior dependió de dos elementos cruciales: la existencia de un banco de datos originales y tiempo suficiente para la reflexión. No sugerimos que los etnógrafos esperen 3 o 4 años antes de completar sus informes. Sin embargo, nosotros creemos que ese lapso de tiempo es crítico a la habilidad del investigador para reflejarse en los datos. Porque el proceso no se puede apresurar, los etnógrafos deben esperar que sus estudios generen varios informes en niveles diferentes de la abstracción. Esto difiere del proceso en estudios experimentales, donde preguntas diferentes requieren nuevos estudios y la generación de un conjunto nuevo de datos. Los etnógrafos, por el contraste, levantan las preguntas diferentes de los *mismos* conjuntos de datos, utilizándolos en maneras diferentes. Lo que es crítico a la integridad de cada informe es que los datos dirigen adecuadamente las preguntas levantadas y que sean utilizados con un nivel de la teoría apropiada a los datos bajo el análisis.

Además de la necesidad del etnógrafo del tiempo suficiente para reflexionar para identificar el significado de un estudio, articulando la importancia que un trabajo propio requiere que el investigador desarrolle un compromiso existencial a una posición política, ética, conceptual o teórica. No sólo la interpretación requiere que los investigadores cambien engranajes y que piensen en maneras nuevas, los fuerza a tomar un soporte concreto en el significado de lo que ellos han estado haciendo por los meses o años pasados. Cuando ellos descubren la insuficiencia conceptual de una mera relación de los hechos descubiertos, ellos deben hacer un salto osado en la ambigüedad oscura que miente más allá sobre los datos.

Aunque los investigadores cualitativos deban evitar las adivinaciones salvajes acerca de conexiones de significado y conexiones de largo alcance en pedazos de datos o teoría, los argumentos razonados con cuidado que desarrollaron las inferencias y establecen las conexiones más allá del alcance limitado de un estudio son las metas legítimas hacia lo que todos los investigadores se esfuerzan. El proceso utiliza los mismos procedimientos concretos de emparejar y probar las categorías para la interpretación como se utilizan para el análisis. Sin embargo, la interpretación implica el rediseño de las categorías viejas, formulando las relaciones nuevas mediante la combinación de los elementos en maneras novedosas, proyectando más allá de lo que existe realmente, conjurando sobre conexiones y metáforas improbables, y preguntándose "por qué no?", "lo que sí?", y "si solo se supone?" (Kress, 1982). Estos son los modos juguetones de pensamiento para investigadores serios; aquellos que han gastado años en la diseminación realista y pensada sobre fenómenos pueden encontrarlos peligrosamente ambiguos.

La tercera dificultad que los investigadores tienen con la construcción de una interpretación es que requiere del cambio en el estilo cognoscitivo que aludimos arriba. Los investigadores gastan una vasta proporción de su vida intelectual unida al proceso convergente de enfocarse hacia un tema. El pensamiento convergente que esto requiere se enseña comúnmente y es recompensado en la educación formal y es un estilo agradable a varios investigadores. Facilita las descripciones concisas y coherentes de los fenómenos observados. Los investigadores utilizan el pensamiento convergente para la disgregación de datos y para reconstituirlos en nuevas maneras. Ellos tienen raramente dificultades para describir los resultados, porque los etnógrafos competentes saben que lo que ellos informan

fue observado y que lo que ellos observaron fue corroborado por varias tajadas de datos que se han integrado en sus guiones generales. Sin embargo, la interpretación demanda un cambio dentro de diferentes estilos de pensamiento más creativos y divergentes, especialmente que la mayoría de los complejos de generación de teoría, la especulación. Los investigadores del neófito pueden haber tenido poco ánimo y menos práctica en este tipo del pensamiento.

La extrañeza de estos procesos y el riesgo de ir más allá de los datos en una tierra de nunca-nunca la inferencia pueden hacer esta etapa de un proyecto sinceramente aterrador. Nuestra intención es aliviar esta fase y clarificar sus tareas identificando cómo acercarse en el estudio cualitativo: consolidando la teoría, aplicando la teoría, interpretando con metáforas y análisis, y sintetizando los resultados dentro de líneas pertinentes de la indagación.

CONSOLIDACION TEORICA

En la primera sección de este capítulo describimos los procesos de teorizar así como los procedimientos secuenciales de selección que fueron base del desarrollo de la teoría en la recolección de datos. Estos procesos y los procedimientos prefiguran los instrumentos para ser utilizados en los estados finales del estudio. En la investigación informada por una orientación teórica explícita, los investigadores empiezan el proceso de interpretación retrocediendo de los datos y valorando si los datos que se reunieron encajan con la estructura teórica inicial. Esto puede ser hecho antes, durante la etapa de pre análisis de "mantener todo en orden" o se puede hacer mientras los datos se reúnen todavía. La interpretación así empieza muy temprano en el proceso de investigación. Goetz (1975a, b), por ejemplo, encontró que las categorías de Lofland para arreglar los fenómenos de aula eran bastante adecuados para abarcar sus datos (ver el Capítulo Dos). Siendo las categorías incompatibles con los datos, ella los habría desechado o modificado. Tales elecciones son cruciales para asignar el significado al análisis de datos y se resumen explícitamente para el lector cuando los resultados se interpretan.

En un estudio de la socialización de maestros estudiantes, Ginsburg & LeCompte examinaron primero las teorías existentes de socialización de carrera (1980). Una teoría indica que los aspirantes de la carrera modelan sus identidades profesionales en la instrucción directa recibida en su entrenamiento. Este modelo estructural (cf. Wrong, 1961) asume que lo que se enseña es absorbido. La otra teoría (Bucher & Stellings, 1977) caracteriza a los aspirantes de carrera como negociadores activos que forman sus propias experiencias. Utilizando estas estructuras, Ginsburg y LeCompte crearon las categorías de dicotomías para clasificar a sus participantes según las identificaciones de maestros estudiantes de la mayoría de las influencias notables en cómo ellos se vieron a sí mismos como maestros. Sin embargo, los datos verdaderos no encajaron en las categorías de las dicotomías. Ni la teoría explicó adecuadamente cómo estos particulares maestros estudiantes adquirieron las actitudes y la conducta pertinentes a su profesión escogida. Así el trabajo teórico original del marco se tuvo que modificar para incluir otras categorías más cercanas al afine de los datos. La modificación de la teoría diferencia la etnografía de otros diseños de investigación (ver el Capítulo Uno). Porque en la interpretación basada en datos, los resultados ni se desechan ni son desacreditados si los datos fallan al sostener una hipótesis original. Sino, las hipótesis a sí mismas se modifican para emparejar los datos que no encajan.

Algunas teorías que informan los estudios son menos elaboradas que las descritas arriba. Le Compte había formado una hipótesis (1978) en sus cuatro aulas en las que el aprendizaje se consideraba como una actividad de valor intrínseco se enfatizaría universalmente, simplemente porque este valor se empotra en filosofías de la educación, de la instrucción de maestro, y de la cultura europea occidental y general. Sin embargo, los datos de sólo uno de las cuatro aulas sostuvo la hipótesis. El descubrimiento de la mala distribución en las actividades del maestro que refuerzan este valor forzó a LeCompte a reconsiderar los datos en pautas de actividades de aula y ambiente y de la información de las entrevistas de los maestros. Esto la dirigió a formular una hipótesis nueva pero relacionada: que ese énfasis en el valor intrínseco del aprender es innecesario para la operación suave y efectiva de un aula. Sino, es una conducta opcional que sólo es acentuada por algunos, pero no por todos los maestros, después de que los requisitos básicos para la orientación y la tarea del orden se encuentran.

Hemos notado que etnógrafos a menudo empiezan el proceso de interpretación en las etapas más tempranas de la recogida de datos. Sin embargo, entran también en la interpretación en etapas subsiguientes del proceso, así como todos los otros investigadores lo

hacen. Un segundo tipo de interpretación, y uno que constituye la segunda etapa de muchos estudios, implica la investigación cuyo propósito es generar ambas descripciones de fenómenos y teorías para explicarlos. Los últimos estudios empiezan generalmente con la recogida de datos y las estrategias analíticas que se informan teóricamente, simplemente porque las unidades del análisis—cómo la corriente de la conducta es dividida—son a sí mismas derivadas de armazones explícitas o implícitas teóricas. Sin embargo, estas no son iniciadas bajo los auspicios de una armazón teórica, explicativa y general, utilizada para abarcar los datos anticipados. Los datos obtenidos se utilizan para generar las explicaciones de fenómenos porque el objetivo de estos estudios es crear las nuevas estructuras antes que construir sobre las existentes.

Este tipo de investigación perturba a investigadores que necesitan la seguridad de apuntalamientos estructurales. A muchos, el proceso aparece estar como un último propósito investigar para explicar. Nosotros no creemos que este sea el caso. Glaser & Strauss (1967) demuestran la utilidad de generar la teoría basada en los datos. Tales teorías constituyen las mejores explicaciones de los fenómenos observados. Igualmente importante es el uso del proceso interpretativo para elaborar las teorías que encuadraron inicialmente en un estudio. En el ejemplo de abajo, nosotros utilizamos el estudio (1975) de cuatro aulas de LeCompte para describir cómo la teoría se generó. Este estudio utilizó la teoría de dos maneras. Primero, una teoría sustantiva se generó para explicar los datos actuales. El segundo, la teoría generada entonces fue aplicada e integrada con otra investigación pertinente (LeCompte, 1981) para ampliar su alcance y demostrar su generalización. La explicación de esta aplicación se presenta en la sección siguiente.

Los datos de LeCompte indicaron que la razón de que los maestros con estilos divergentes de enseñanza eran tan semejantes en la cantidad de las conductas directivas que ellos utilizaron se alojaba dentro de la construcción social y propósitos de las aulas. Los estudiantes que vivían en un ambiente atestado de gente (cf. Jackson, 1968); tuvieron las tareas específicas a realizar; sólo un líder, el maestro, estaba presente para asegurar que los otros 30 individuos en el cuarto cumplirían con lo esperado. Estas condiciones se impusieron sobre los maestros por las proporciones de empleados en los amplios distritos, los horarios del almuerzo, las guías curriculares, y las puntuaciones estandarizadas. Los maestros tenían poco control sobre tales limitaciones externas. A pesar de sus filosofías de enseñanza, tuvieron que adaptar sus conductas por consiguiente. El centro de conductas semejantes era una respuesta a limitaciones semejantes. La hipótesis generada de esta unión es que ciertas necesidades, más que condiciones regimentadas deben ocurrir en cualquier aula antes que la instrucción pueda avanzar. Estas condiciones incluyen el orden, la atención del estudiante, y el apego a los horarios, ninguno se puede mantener sin la conformidad de la autoridad del maestro. LeCompte sugiere que estas condiciones forman una infraestructura que fuerzan a cualquier maestro a realizar lo que hacen. A pesar de las variaciones observables, áridas y obvias en los estilos docentes entre los cuatro maestros. LeCompte afirma que mientras las escuelas sean organizadas como las que ella observó, las limitaciones substanciales en nociones populares de democracia en el aula seguirían existiendo.

LeCompte hizo las conexiones entre la conducta del maestro y la organización de escuela después de una meditación larga sobre cómo explicar las similitudes y divergencias en la conducta que ella había encontrado en las áreas directivas y discrecionales de la conducta de maestro. Lo que clarificó las conexiones fue que se dio cuenta de que, para la mayoría de las partes, la conducta discrecional se orientaba hacia el establecimiento y reconocimiento de las diferencias individuales entre estudiantes, mientras la conducta directiva se dirigió hacia actividades de grupo, aunque la mayoría tenga el control. Para proporcionar lógica a la consistencia del centro directivo a través de los maestros, LeCompte utilizó las interpretaciones de Durkheim (1961) y Dreeben (1968) de educar como una empresa social que desarrolla ambas relaciones secundarias y el ideal de universalidad y ciudadanía. El centro directivo de la conducta existió porque fue atado a la naturaleza y al propósito de educar en la sociedad contemporánea. En esta etapa, el primer informe generado por el proyecto de investigación estaba completo (LeCompte, 1975, 1978). El investigador había plantado una explicación razonable para el fenómeno misterioso en los datos. La próxima etapa de interpretación, informado en una publicación posterior (1981), involucra implicaciones más grandes del mismo estudio.

APLICACION TEORICA

La aplicación de la teoría es la técnica utilizada en el segundo estudio generado del trabajo original de LeCompte 1975. Implica una búsqueda sistemática para los estudios o marcos analíticos que encajan los datos de manera más abstracta o general. Esto permite al investigador localizar las implicaciones universales del caso de idiosincrasia. Ocasionalmente, tal búsqueda no produce un buen encaje teórico ni demuestra que los datos en mano contradicen toda teoría existente. El investigador entonces debe decidir si los datos reunidos o las técnicas analíticas utilizadas estaban defectuosas y las conclusiones dibujadas inexactas o si un rompimiento teórico o conceptual del adelantando o modificando la teoría existente que se ha logrado.

El trabajo temprano de Mead sobre la crianza del niño en el Pacífico Sur proporciona un ejemplo excelente de investigación que en la que ella sentía desconfiar la sabiduría convencional. Mead había procurado estudiar tras culturalmente el fenómeno bien documentado de la ansiedad adolescente que rodea la sexualidad. Sin embargo, sus datos indicaron que los adolescentes samoanos, e incluso los niños jóvenes, no se comportan en la misma manera que los niños europeos y norteamericanos. De hecho, ellos no aparecieron experimentar ninguna ansiedad sexual. Mead utilizó estos datos en combinación con datos de estudios subsiguientes en el Pacífico Sur y datos existentes de Europa y los Estados Unidos para postular que las culturas diferentes tuvieron diferencias radicales en su conducta y la creencia con respecto al papel de la sexualidad en la crianza de un niño. Ella formó la hipótesis de que estas diferencias aparecieron para producir las diferencias dramáticas de la personalidad en individuos adultos de diferentes áreas culturales. Así, no sólo las nociones del desarrollo adolescente fueron muy modificadas por el trabajo de Mead, pero Mead y sus colegas inmediatos generaron un área entera del estudio del impacto de la cultura en el desarrollo de la personalidad. En un sentido, la cultura y el enfoque de la personalidad a la antropología cultural representó una síntesis de teorías existentes y teorías nacientes, unos que utilizaron las teorías basadas bien en los datos empíricos así como éstos que sobrepasaron los datos y éstos que eran marcos conceptuales no necesariamente asociados con los datos del todo.

Más mundano es el enfoque LeCompte tomo en su estudio de cuatro aulas (1975, 1978). Ella utilizó las teorías existentes y los estudios como sostén para explicar los resultados de su estudio dentro de un contexto social, más abstracto y más ancho. Las teorías de estratificación social y estudios correlacionales de la relación entre educación y el logro profesional (ver el Capítulo Uno) sirvió como fondo para su investigación. Utilizando las técnicas estadísticas sofisticadas, los sociólogos habían establecido las correlaciones entre niveles de los padres sobre educación y logro profesional y los de sus niños (por ejemplo, Blau & Duncan, 1967; Hadjighasem, 1980; Rosenfeld, 1971; Sewell, Hailer, & Portes, 1969). Los estudios posteriores utilizaron el neo-marxismo o el materialismo cultural para sugerir que formas de educar son relacionadas a niveles del logro profesional. La educación vocacional y no docente son reservados para niños de posiciones socioeconómicas bajas. Los niños de grupos socioeconómicas más altos son proporcionados con educaciones equivalentes o proporcionales a sus posiciones (Bourdieu & Passeron, 1977; Boudon, 1974; Tazones & Gintis, 1976; Lundgren & Pettersson, 1979). Algunos investigadores buscaron el encaje entre orientaciones paternas, esperanzas, y la educación formal y sugirieron que tuvieron un fuerte impacto sobre el destino de los niños. Los niños de la clase alta, por ejemplo, son socializados para ser tareas orientadas, para diferir la gratificación y para aceptar como legítima la autoridad del maestro y las recompensas ofrecidas por la escuela. Estas características se sostienen en la educación formal y es visto como la contribución a una relación escolar efectiva. Los niños de clase baja son socializados en modos expresivos de comunicación y conducta (Bernstein, 1971; Furlong, 1976) y adoptan los papeles y la conducta sociales adultos en una edad más temprana que las autoridades de la escuela creen aceptable (Stinchcombe, 1964; Kahl, 1953; Strodtbeck, 1961; Willis, 1976).

En el tiempo en que el estudio de LeCompte se hizo, sin embargo, pocos investigadores habían examinado la dinámica de aula para valorar si la cultura burguesa se refuerza en escuelas y como tal refuerzo ocurre. Todas estas teorías ofrecieron las razones para las similitudes fundamentales en las cuatro aulas de LeCompte, las pautas que ellos compartieron a pesar de sus diferencias en la clientela de estudiante, en la filosofía de maestro, y en el ambiente de aula. El análisis de LeCompte demuestra que las escuelas presentan las expectativas específicas y uniformes para la conducta a la cuál se esperan los niños se sometan. Los niños que entran a la escuela ya socializados a esas expectativas se adaptan mejor.

LeCompte entonces examinó las orientaciones culturales de la minoría dominante entre sus estudiantes participantes y encontró que ellos recompensan las conductas tangenciales a, si no realmente en conflicto con, la cultura de la escuela. Estas diferencias se discuten en un trabajo posterior (1981) que sugiere ciertas prácticas culturales de la escuela, muchos de las cuales son más o menos inmutables dada la manera la política y la financiación públicas dictan cómo las escuelas se organizan, actúan para perjudicar sistemáticamente y directamente a niños minoritarios, en este caso, los mexicano—americanos. LeCompte sugiere que estas prácticas escolares se amortajan en el modo de promover la igualdad basada sobre el logro y el mérito, así sosteniendo ambas funciones ideológicas abiertas de democracia de educación y las funciones estratificantes sociales ocultas. Lo último trae como fin resultados desiguales para estudiantes aparentemente con el potencial intelectual inicial igual. Así, los datos recolectados en el estudio de LeCompte se compararon con los estudios que dirigen los asuntos estructurales escolares y su impacto en niveles diferentes del análisis. Cuando éstos fueron aplicados a los datos etnográficos el estudio comenzó a lograr una mayor generalización.

LA METAFORA, EL SIMIL, Y LA ANALOGIA

El uso de estos instrumentos requiere una gran divergencia de pensamiento y de arte que los otros; facilitan también la creación de títulos pegadizos para las etnografías. Pueden ser, sin embargo, las maneras poderosas de crear uniones entre temas aparentemente no relacionados.

Algunos símiles, metáforas, y las analogías se derivan de otras investigaciones de ciencias sociales. Un ejemplo es la interpretación de Cox (1980) de asistencia al jardín de infancia como un rito de paso, utilizando la Formulación de Van Gennep (1960) sobre este concepto. Van Gennep explicó la función de rituales como acontecimientos que confirman el crecimiento y el cambio en sociedades tribales—el reconocimiento de que una posición del individuo ha cambiado. Cox documenta cuatro acontecimientos comparables a esos descritos por Van Gennep. Una orientación de previa al jardín de infancia sostenida en hogares de niños y una visita a la escuela antes que las clases comenzaran constituyó la fase de la separación del rito de paso: los individuos cambian su posición de niño en casa a estudiante del colegio. Dos acontecimientos incluyendo padres y hermanos más jóvenes se tuvieron a fines del año—un viaje al zoológico con todas las cuatro clases del jardín de infancia y un primer almuerzo ceremonioso en la cafetería de la escuela. Esta fase de incorporación les hace saber el nuevo estatus de los niños como estudiantes. Sus rituales culminantes prepararon a niños para trabajar en grupos más grande y para la multitud más significativa controla el aspecto de la vida de escuela de la enseñanza primaria—comiendo el almuerzo en la cafetería, Cox discute que ese jardín de la infancia funciona como una fase de transición—los niños son casi estudiantes—y que los acontecimientos descritos arriba sirven de los mismos propósitos para niños de jardín de la infancia como lo hacen los rituales descritos por Van Gennep. Otras analogías entre la noción de ritos de paso y las etapas de la educación incluyen Bennett & la aplicación de LeCompte (1990) del concepto de *entrada* a la posición de estudiantes de preparatoria. En una analogía dibujada de lo empírico y descriptivo, antes que lo conceptual, enmarca, Lutz (1982) compara cómo ambas instituciones de aprendizaje más alto y las sociedades tales como el Kuikuru tribu de Brasil Central mantiene la estabilidad política y social. En *Brujas y Brujería de Organizaciones Modernas*, Lutz integra los datos en la conducta de la bruja, los hallazgos de brujería, y los asesinatos de la bruja en varias sociedades con pautas de estatus, del control, y de la causalidad en instituciones educativas contemporáneas. El sugiere que la dinámica social de comunicación acerca y de la interacción con brujas pretendidas es semejante a la dinámica social en organizaciones contemporáneas para el tratamiento de individuos marginales y son agentes de cambio para establecer la coherencia de la organización y para mantener el control administrativo. Aunque Lutz no implique que los decanos de la universidad entren en la brujería, la analogía clarifica las prácticas de la organización por la comparación y el contraste con grupos sociales bastante diferentes. La analogía de Lutz se basa sobre las premisas funcionales estructurales que todas sociedades, son ellos tradicional o contemporáneo, tiene las necesidades específicas para ser cumplidas. Las estructuras evolucionadas para ejecutar estas funciones varían, pero la dinámica que sacan ellos es semejante. En la apretada discusión de la estructura de Lutz, la analogía llega a ser plausible. Otras analogías entre rituales en sociedades tribales y la educación en la sociedad urbana incluye la descripción de Lesko (1986, 1988) sobre prácticas ritualistas en las

escuelas parroquiales que actúan para reforzar los papeles del género y la discusión social de la solidaridad y la discusión de McLaren (1986) sobre rituales del desempeño en aulas y en pasillos de escuelas públicas.

La metáfora se utiliza como un instrumento analítico en el informe de Barnhardt (1982) de la interacción lingüística entre estudiantes de Athabaskan y sus maestros de Athabaskan. En el estudio, ella y sus asociados descubrieron que los conceptos tales como el ritmo, el tiempo, la densidad, y el golpe, que estructuran las composiciones musicales pueden también ser utilizadas para estructurar las pautas de la interacción física y lingüística en aulas. Ella implica que cada cultura genera las pautas de ritmo, el tiempo, y el latido para la comunicación y el contacto entre sus miembros en varios escenarios sociales y esa comunicación se facilita cuando estas pautas se comparten. Así, Barnhart sugiere que los maestros de Athabaskan tienen éxito con sus estudiantes de Athabaskan porque ellos “están al ritmo”, fácilmente tienen la apropiación cultural de las pautas de la interacción y comunicación en maneras que los maestros no-Athabaskan no lo hacen. Ella compara también el maestro de Athabaskan con el papel auto escogido semejante al de un conductor de la banda del jazz, que obtiene la música ya empezada, utiliza un mínimo de señales para sostener el desempeño, y la armoniza en el grupo antes de que realmente la conduzca. Esta analogía es comparable al cuento de Smith & Geoffrey (1968) de un maestro Anglo que describió su papel como un “director de circo,” que tiene ojos en la espalda de su cabeza y mantiene el control apretado sobre los acontecimientos siempre (ver el Capítulo Uno).

SINTESIS

El ejemplo del trabajo de Mead, descrito arriba, ilustra cómo para lograr una síntesis que sobrepase la teoría existente requiere al investigador de seguir las ideas en varios contextos o de varias puntos de ventaja antes que las ideas verdaderas surjan.

La síntesis requiere un esfuerzo interdisciplinario o intradisciplinario. Los investigadores integran los datos y los conceptos de múltiples esfuerzos de investigación, algunos de los cuales pueden aparecer ser tangenciales o aún contradictorios. La confianza del investigador en los resultados puede ser difícil de sostener cuando la configuración nueva desbanca los mentores de un establecimiento disciplinario, de las creencias culturales, o de la sabiduría convencional.

El trabajo de Ogbu (1978) combina los datos en el logro profesional de su estudio etnográfico de residentes de bajo-ingresos de “Burgherside” (1974) con estudios de minorías étnicas en los Estados Unidos, en Gran Bretaña, en Nueva Zelanda, en India, en Japón, y en Israel. El examina la posición de tales minorías en sociedades con ideologías culturales igualitarias. Revisa las teorías diferentes para la desigualdad social, inclusive esas que implican la privación cultural, el conflicto de la cultura, y la deficiencia intelectual y educativa; estas teorías y las estrategias para remediar se generan en el contexto de la historia social. El material es utilizado para probar las hipótesis de Ogbu, relacionado a la teoría social de la estratificación, que un trabajo limite existe dentro de sociedades para grupos minoritarios específicos, aunque esos grupos no pueden aparecer ser muy diferentes de grupos de más alta posición. El discute también que ambos grupos desaventajados de minorías y de posiciones más altas responden al refuerzo en maneras que perpetúa la desigualdad antes que vencerla. El discute, como lo hace Hurn (1978), Persell (1977), y LeCompte & Dworkin (1988, 1991), que la promoción de la igualdad social alterando las instituciones familiares y educativas no funciona, desde que ambos relacionan sólo tangencialmente en la fuente del asunto—el acceso al poder económico.

Semejantemente, Bowles & Gintis (1976), Karabel & Halsey (1978), y Carnoy (1972) son polémicos no sólo porque ellos atacan los mitos culturales estimadamente tenidos acerca de las posibilidades y las causas de la igualdad, pero también porque ellos documentan tan completamente, empíricamente y teóricamente de múltiples fuentes y tipos de datos, que las escuelas no pueden transformar la sociedad, una noción objetable tanto para los educadores o para los políticos. Para construir estas síntesis, los investigadores utilizaron los mismos procesos de teorizar descritos arriba: la frescura y la apertura de percepción, comparar, contrastar, agregar y ordenar, establecer relaciones, y la especulación. Así, el proceso analítico se repite en niveles más altos y más altos de la abstracción y generalización a través del proceso de investigación.

Resumen

Aunque la forma y el énfasis de la organización varíen considerablemente, la mayoría de los etnógrafos presentan la conclusión a sus estudios en cuatro etapas: una presentación del resumen de datos, interpretación de datos, la integración de hallazgos dentro de áreas más amplias del interés, y aplicaciones o el significado de los hallazgos.

Las presentaciones del resumen de datos son generalmente declaraciones descriptivas, ya sea en prosa o formato gráfico, eso especifica los atributos de los fenómenos investigados. A veces éstos se pueden organizar en modelos categóricos que describen a los grupos de atributos o fenómenos. Esta etapa de la conclusión es caracterizada por descriptores o enumeraciones concretos que dirigen sólo al sujeto bajo la investigación.

La interpretación de datos requiere que los etnógrafos especifiquen lo que los datos significan para las preguntas hechas en el estudio y en por qué los significados particulares son notables. La interpretación incluye las declaraciones explicativas de relaciones de causa y efecto, si son predicativas o retrodictivas. Aquí, el investigador nota cómo que categorías de fenómenos y sus atributos se relacionan emitiéndose uno al otro. A veces esto se puede presentar en la forma de los modelos de procesales donde las categorías no sólo se especifican, pero las relaciones entre ellos se definen.

En la etapa de la integración de las conclusiones, los etnógrafos se mueven más allá del sujeto inmediato bajo la investigación y especifican cómo los datos se relacionan a áreas más amplias de interés. Esto puede ser empírico, como puándolos datos se comparan o son contrastados con datos comparables de otros estudios. Estos pueden ser teóricos, o pueden ser colocados dentro del contexto normativo o las implicaciones de la política. En la etnografía educativa, las tres áreas de la integración son tratadas por etnógrafos efectivos. La teoría generada de datos se examina dentro del contexto de teorías alternativas y se muestra para estar obligando suficientemente a desafiar, si no para refutar, las alternativas. La teoría verificada por datos se examina igualmente en su contexto más amplio. La naturaleza de la teoría puede sugerir también las imprevistas implicaciones empíricas y las aplicaciones políticas.

El proceso de teorizar que indica un diseño etnográfico llega a ser especialmente notable en la etapa de interpretación e integración de los datos. En estudios predominantemente inductivos, las abstracciones se deben integrar tanto con los datos como la teoría para crear un sistema coherente para explicar o transmitir el significado del estudio. En estudios más deductivos, los investigadores deben demostrar que la evidencia reunida y el diseño de investigación construido demuestran realmente o refutan las hipótesis evolucionadas a partir de sus teorías a priori. Si un investigador procede de un diseño deductivo—verificativo o inductivo—el diseño generativo de investigación, el modo de teorizar escogido para construir el argumento general que lleva a las conclusiones dibujadas en el estudio debe ser aplicado coherentemente a través de la etapa de integración. El punto hasta que el diseño de investigación sea ajustadamente definido y creíble, los datos son densos y completos, y tanto los datos como el análisis dirigen las preguntas originales de investigación determinan el poder persuasivo de las inferencias sobre las cuáles las declaraciones que interpreta se basan.

En las páginas anteriores, nosotros hemos discutido las estrategias y los procesos cognoscitivos utilizados por investigadores cualitativos en el análisis e interpretación de sus datos. Hemos acentuado cómo éstos se parecen, y difieren, de esos utilizados por otros investigadores. La investigación cualitativa no utiliza los procesos de análisis en maneras radicalmente diferentes de otras formas de investigación, pero utiliza los procesos analíticos en etapas diferentes del proceso de investigación y los define más ampliamente que los procedimientos estadísticos que forman las tareas del análisis de investigación más cuantitativa.

Hemos acentuado también que el análisis de datos implica más que la cobertura sencilla de los hechos. Los informes de investigación deben indicar lo que los resultados significan y cómo ellos avanzan una línea particular de la investigación, agregar porciones significativas a un cuerpo del conocimiento, o modificar las teorías o las hipótesis existentes. Teorizando, junto con los instrumentos de consolidación, de la aplicación, de la metáfora la analogía, y de la síntesis, permite a investigadores a interpretar los datos e integrar los resultados en el cuerpo general del conocimiento que constituyen sus disciplinas particulares. En el próximo capítulo discutimos cómo estos procesos son sostenidos por el uso de programas cualitativos de análisis por computadoras personales. Se explicara cómo los programas se diseñan para ayudar en el análisis de datos, ilustramos muchos de los procedimientos discutidos en este capítulo.

CAPITULO NUEVE

EVALUANDO EL DISEÑO CUALITATIVO

El objetivo de una investigación es la búsqueda de la verdad. Desde que los seres humanos empezaron a estudiarse a ellos mismos y a sus actividades, han estado además juzgando los resultados de estas investigaciones. En este capítulo nos enfocamos en como juzgar el valor de las exigencias que los investigadores piden a sí mismos y al mundo. Exploramos algunas preguntas. ¿Cuál es la conexión, si la hay, entre lo que exigen los investigadores acerca del mundo y de ellos en ese mundo, y qué experimentan ellos y otros? ¿Cómo convencen los investigadores a varias audiencias del valor y legitimidad de sus exigencias? ¿Cómo saben los investigadores que estas exigencias igualan lo que algunos consideran que es la realidad, y lo que otros ven como experiencia intersubjetiva, o lo que los más restrictivos críticos describen como consensos meramente escolares?

Las variadas propuestas para evaluar en las ciencias humanas atestiguan, que hay diferentes tipos de verdad y que hay diferentes grados de verdad dentro y a través de cada tipo. Más lejos aún, estos tipos y grados de verdad se mantienen diferencialmente por audiencias y distritos. En la sección inicial de este capítulo discutimos estas diferentes audiencias y distritos. Luego regresamos a las diferentes formas de evaluar –las diversas suposiciones acerca del valor y las diferentes filosofías hacia la investigación- que los metodólogos han propuesto para el estudio cualitativo. El capítulo finaliza con una comparación de estándares para evaluar la investigación cuantitativa, usando nociones convencionales de confiabilidad y validez, con sus contrapartes en el estudio etnográfico y cualitativo. Empezamos nuestra consideración de cómo es evaluada la investigación cualitativa a través de examinar la relación entre la evaluación y el evaluador. ¿Para quién es evaluado un estudio? ¿Quiénes son las personas que se ocupan acerca de la legitimidad y el valor de la investigación cualitativa, y qué quieren saber?

Nuestras propias preocupaciones surgen de la enseñanza del diseño de una investigación cualitativa a aquellos que intentan una investigación inicial para una tesis o disertación, de trabajar en los comités para examinar tesis y disertación, de consultar con otros investigadores los asuntos de diseño y método, y por supuesto de hacer investigación nosotros mismos en las ciencias humanas. Los asuntos filosóficos, teóricos, y metodológicos que son la base de la evaluación de estudios cualitativos son además cruciales para el tema, y los tratamos a la mitad de esta sección del capítulo. Sin embargo, el punto que cualquier investigador pelee con la evaluación, ocurre en las líneas frontales de la actividad de investigación, en medio del curso, de las decisiones diarias. Aquí es donde las filosofías, las teorías, y las metodologías, se aplican se prueban, se adoptan, se adaptan, o se rechazan. El asunto clave al determinar los estudios cualitativos es cómo investigadores particulares luchan para conseguir valores en sus esfuerzos, en las decisiones diarias que toman al plantear preguntas, y en la selección, recolección, análisis, e interpretación de datos.

¿Para quién la Evaluación?³

Una comisión para buscar calidad en las ciencias humanas requiere responsabilidad hacia nosotros mismos como investigadores, a los participantes que estudiamos, a nuestra comunidad de escolares, a los varios públicos quienes ayudan o de otra manera toman un interés en la investigación, a las tradiciones que informan a la investigación, y a aquellos que heredan el conocimiento generado por la investigación. Desafortunadamente, como los ejemplos que discutimos al final del capítulo, ilustran, estas diferencias de distritos electorales, pueden recordar diferentes y a veces conflictivas elecciones, debido a sus expectativas, estándares de valores, y preocupaciones que varían. Creemos que cada una de estas voces deben ser consideradas en cualquier discusión de evaluación de investigación cualitativa, porque estos grupos legitimizan la investigación y deciden si los resultados cualitativos son relevantes, apropiados, relucen, y son útiles.

³ Nuestras disculpas están en orden para Robert S. Lynd (1964) y para Derek L. Phillips (1971) por el formato de los encabezados en este capítulo.

Entre los distritos electorales de investigación más importantes, estamos nosotros mismos como investigadores, como miembros de las tradiciones disciplinarias que cada uno de nosotros representa, están otros investigadores, los participantes que estudiamos, y los públicos que toman un interés en nuestro trabajo. Nuestro propósito en la discusión siguiente es acentuar la variedad de obligaciones y de expectativas a las cuales somos susceptibles, como las que buscamos para producir la investigación que es veraz, honesta, y válida.

EVALUACIÓN PARA NOSOTROS MISMOS

Dos preguntas que plagan a la mayoría de los investigadores son “¿Lo hice bien?”, “¿Conseguí todo?” Son parte de las preguntas más básicas, “¿He hecho un buen trabajo aquí?” el completar es un problema familiar para cualquier investigador., ya sea cualitativo o algún otro.

Para los etnógrafos y otros los investigadores cualitativos el completar es especialmente molesto. Una comisión para la investigación holística y contextualizada, significa una obligación para estudiar fenómenos, tan completamente, tan ampliamente, y tan profundamente como el tiempo, la energía, y los recursos lo permitan. Los investigadores cualitativos demandan representaciones que digan, más o menos, la historia entera de la investigación. Saben simultáneamente que nunca la consiguen toda; saben que consiguen solamente pedazos, vistas, y aspectos de lo que intentan describir. La mayoría de los investigadores cualitativos hacen frente a la imposibilidad del completar haciendo compensaciones. Recolectan tantos datos, seleccionados como una excelente adquisición, como sea posible. Entonces procuran descubrir cuáles son las limitaciones del material. Intentan descubrir lo que no han considerado, buscado, o recolectado y emprender posteriormente la difícil tarea de reportar estas limitaciones, de tal modo que revelan lo que saben, o solo sospechan, que han olvidado. Se tranquilizan ellos mismos con que en el curso de la carrera de investigación, volverán a las omisiones.

Obtenerlo todo es imposible, pero conseguirlo bien es más difícil. Muchos investigadores cualitativos se angustian con la noción de conseguir información, mucho más con las interpretaciones, “buenas”. Pueden hacer suposiciones fenomenológicas, constructivistas, o interpretativas sobre la realidad. Asumen que lo que observan e interpretan es construido en las bases de experiencias anteriores, habilidades, conocimiento, y la disposición peculiar del cerebro humano y el aparato sensorial. Creen que estas no son dictadas pero son desarrolladas por cada individuo en el curso de la vida. Los investigadores cualitativos asumen que los seres humanos, tienen opciones sobre las construcciones que utilizan e idean, aunque las construcciones profundamente encajadas en fenómenos culturales y psicológicos son difíciles de discernir. El asunto de obtenerlo bien, por lo tanto, puede ser traducido como de qué manera y cuándo seleccionar estándares de valoración, dadas las limitaciones mismas de una realidad viscosa, que es percibida por un aparato complejo pero limitado, el del ser humano (ver a Rorty, 1985, para la opinión pragmática de la realidad).

Excepto quizás para el solipsista, la noción de una observación e interpretación construida no imposibilita una cierta realidad externa al observador. Creemos que algo está “fuera de allí” (sin embargo muchos “fuera de allí” hay) y que la obstinada naturaleza de lo que está fuera de allí, no siempre coopera con nuestras apreciadas construcciones. La realidad viene y nos golpea a veces en la cabeza. Cualquier persona que ha sido despedida de un trabajo, o rechazada por un amor, se enfrenta solo con los datos de que no caben expectativas, hace frente a un “fuera de allí” que resiste construcciones internas. De hecho, a menudo son estas mismas confrontaciones las que permiten que los seres humanos aprendan las nuevas construcciones y las maneras de entender al mundo y a ellos mismos dentro de él.

EL permitir que ellos mismos sean desafiados en su investigación por algunas sorpresas agradables y de otra manera, es una forma en que los investigadores tratan de conectarse con el “fuera de allí”. Las sorpresas adicionan a la credibilidad de las observaciones y las interpretaciones, pero incluso las sorpresas son construcciones. Las sorpresas indican que los investigadores están viendo algo discrepante con sus construcciones iniciales, pero aún visibles con ellas. Quizás no sólo están viendo lo que esperan, pero pueden solo ver lo que no esperan.

Otra fuente de tranquilidad para por lo menos “hacerlo bien” incluso si no “conseguirlo bien” son las tradiciones en las áreas que los investigadores estudian –filosóficas, teóricas, y metodológicas. Éstas son las prácticas, convenciones y principios de las disciplinas y

profesiones que los investigadores estudian. La confianza en sí mismo en la calidad de un estudio se construye en la práctica de la investigación, la exploración del material, la reflexión sobre los datos, y la comparación de estas experiencias con lo que endosan las tradiciones. Estas tradiciones se transportan en libros tales como este, que es una forma de transmitir, de mantener, y de cambiar las formas de hacerlo bien.

EVALUACIÓN PARA LAS TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN

Las demandas hechas por los investigadores tienen que estar abiertas a la demostración y deben ser apoyadas por la evidencia. Pocos investigadores cuestionan esa premisa. Lo que es cuestionado, discutido, y debatido es lo qué debe ser la evidencia, cómo la demostración se debe conducir, y qué significa la evidencia y la demostración (Kvale, 1989; Smith, 1990; Wolcott, 1990). Por ejemplo, algunos investigadores buscan la certeza; buscan asegurarse de que una demanda es verdad, sin importar quién puede ser el demandante y sin la calificación (para discusiones de esta visión, ver a Kirk y Miller, 1986; Marshall, 1990). Otros investigadores ubican confianza en vez de certeza (e.g., Brinberg y McGrath, 1985). La suposición aquí es que nada es cierto; lo mejor que se puede alcanzar es variar los grados de confianza en una demanda. La postura escéptica asociada tradicionalmente al método científico es constante con elegir la confianza sobre la certeza (Phillips, 1990a, b). Otro criterio para evaluar la investigación es la utilidad. En este caso el investigador busca demandas útiles al fomentar la teoría, las líneas adicionales de investigación empírica, o el desarrollo de nuevas cuestiones para seguir. (cf. Howe y Eisenhart, 1990).

Los investigadores eligen los estándares o los criterios que utilizan para valorar estudios de sus tradiciones de investigación. Estos estándares no son ampliamente dictados, si alguna vez lo fueran, por diseño de la investigación, marco teórico, o temas sustantivos. Se construyen estos estándares, que elaboramos en la segunda sección de este capítulo. Son desarrollados, discutidos, promovidos y rechazados a veces, por los grupos de investigadores que trabajan en disciplinas, subdisciplinas, e interdisciplinas. Son estos grupos los que constituyen las comunidades de investigadores.

EVALUACIÓN PARA UNA COMUNIDAD DE INVESTIGADORES

Las demostraciones aceptadas como adecuadas para asegurar certeza, confianza, o utilidad varían, por supuesto, a partir de un grupo de investigadores al siguiente. La lógica, la retórica, y las aplicaciones aprobadas de los métodos de investigación –métodos definidos tan ampliamente como "el método científico" o tan estrechos como, por ejemplo, el método comparativo de constantes por ejemplo, de Glaser y Strauss (1967)- están entre los tipos de demostraciones aceptables. Sobre qué constituye la evidencia adecuada también varía. La cantidad, la calidad, y las definiciones de los datos ofrecidos como evidencia varían a través de disciplinas, de profesiones, y de otras áreas de especialidad.

Por ejemplo, nuestros estudiantes graduados están con frecuencia perturbados por la declaración de Strauss de que "aún si alguna de nuestras evidencias no es totalmente exacta, esto no será demasiado molesto" (1967, p. 23). Esto parece como herejía a aquellos que comparan la sabiduría con la verificación de datos. Leer dentro del contexto, por supuesto, Glaser y Strauss expresan preocupación por la confianza en la exactitud de los datos, y estipulan la necesidad de comprobación en la exactitud. También observan la viscosidad de los datos, acentuando que los hechos cambian, que los hechos están abiertos a la duda y a múltiples interpretaciones, y que los hechos son solamente los significados de un extremo. Glaser y Strauss discuten que una preocupación con hechos exactos no tienen que distraer a los investigadores de un enfoque en otros tipos de demandas.

Éste es uno de aquellos actos que balancean o compensan la búsqueda de los investigadores en establecer el valor de un estudio. Para consolidar una parte de un estudio, los investigadores aceptan cierta cantidad de error, de duda, o de incertidumbre en otra parte. Una compensación que los investigadores cualitativos hacen es solicitar que sus entrevistados y participantes determinen observaciones e interpretaciones o descripciones y análisis en forma cruzada.

EVALUACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Los investigadores varían en sus razones para usar miembros de comprobación en la información del investigador. Su propósito es a veces confirmar una observación. Otras veces desean verificar sus interpretaciones buscando el acuerdo del grupo bajo investigación. Esto crea una validez consensual, autenticando el material del investigador al grado que los participantes aprueben.

Sin embargo, una dificultad con la validez consensual es que requiere un voto unánime. Se basa en la suposición de que porque la objetividad es imposible, lo mejor que puede ser logrado es la intersubjetividad, o en la suposición de que los seres humanos comparten visiones similares y son capaces de idear articulaciones de líneas de acción al comunicarse unos con otros. La validez basada en el consenso, entonces, es más que un voto unánime. No solamente no debe haber desacuerdo, sino que también debe ser a lo que se refieren los cuáqueros como no reparos; al endosar la posición del grupo, los individuos no deben calificar su ayuda.

Esto es difícil de alcanzar en cualquier situación, dejar solo algo tan complejo como la investigación humana. Lo que la mayoría de los investigadores finalmente aceptan y reportan es una ratificación de algunos participantes, la aprobación calificada de otros; y la refutación y la negación absolutas del restante. Sin embargo, aunque un consenso evasivo sea logrado, sigue siendo siempre permanece el asunto de que la opinión del grupo puede estar tan mal como la opinión de un individuo. Como Scriven (1972) observó, atestar la regla no garantiza la confianza, deja la certidumbre sola.

Sin embargo, las personas que están siendo estudiadas tienen un interés en la calidad de los resultados de investigación. Se están registrando sus vidas, y su expediente se llega a "sellar en el tiempo" (Holecek, 1983). Los investigadores tienen así una obligación de tratar las preocupaciones que los participantes expresan para la exactitud, la honradez, y la verdad, a pesar de cómo éstas pueden ser diversamente interpretadas. Esta misma diversidad de interpretación ocurre cuando un estudio de investigación se ofrece para valoración pública.

EVALUACIÓN PARA VARIOS PÚBLICOS

Una marca distintiva de las ciencias, humanas y naturales, ha sido que la información y el conocimiento producido este disponible públicamente y abierto a todo, para que pueda esta sujeto al escrutinio más amplio posible. Esta postura asume que la disponibilidad pública de la investigación, es la comprobación final en la verdad, permitiendo la refutación y la corrección del público más amplio.

El público es en sí mismo diverso. Los fabricantes de política que aplican las recomendaciones e implicaciones de la investigación y las agencias de financiamiento que apoyan la investigación constituyen las porciones más importantes del público de cualquier investigador. Los contribuyentes y los contribuidores a las agencias de financiamiento privadas, componen las piezas adicionales del público. Otros que leen y aplican los resultados del diseño cualitativo -profesores, padres, consumidores, turistas, los intelectualmente curiosos- desea saber si el material es auténtico, y discuten si las interpretaciones son creíbles (el relato de Cf. Ambrose 1991 de un estudio histórico que pretende establecer la culpabilidad del General Dwight D. Eisenhower en las muertes de un millón de prisioneros de guerra alemanes).

Los científicos humanos en áreas profesionales -educación, asesoramiento y psicoterapia, evaluación, negocios, y otros más, tienen una responsabilidad especial con el público, y esto hace su trabajo más probable que se disemine extensamente. Sin embargo, más allá de los límites de la academia, la aplicación de los resultados de evaluación se convierte en una cuestión de verdad. ¿Cómo puede el público asegurarse de que la investigación presentada es verdad? Los científicos humanos del último segundo milenio han evitado discusiones filosóficas de la verdad y la falsedad. Dentro de la academia se substituyen palabras como *validez* y *confiabilidad* por la palabra *verdad* que evade asuntos filosóficos y excusa a los investigadores de atender sus suposiciones básicas.

La relación entre la validez y la verdad ha sido apasionadamente discutida (e.g., Guba, 1982; McCutcheon, 1990; Phillips, 1990b). Lo que debe ser válidamente acorde o verdad en la investigación de la ciencia humana es, por supuesto, un asunto serio. Utilizamos estos términos alternativamente aquí aunque nos no convencen de que son o deben ser sinónimos. Nos parece que la validez es una categoría de la verdad. Si se refiere a los tipos de calificaciones y verdades que los científicos buscan. Hay otros tipos de verdades, por supuesto;

pero en este capítulo nuestro uso de la verdad se restringe a la verdad de las demandas científicas o a lo que los científicos han llamado validez.

Este tipo de calificación es inaceptable para la mayoría de los públicos. Pueden incluso oírlo como el tipo de lenguaje engañoso que Patton (1990a) encuentra tan molesto en muchas investigaciones actuales. El público desea saber si la información científica es fabricada o verdadera, si las demandas están ideadas o son verdad. Después de todo, los periódicos reportan instancias de datos que son inventadas o falsificadas. La gente entiende que las demandas científicas afectan las decisiones de política, la distribución de fondos públicos y privados y de otras fuentes, tan bien como las decisiones personales que pueden tomar. Aunque no ofrecemos ninguna fórmula para resolver estas preocupaciones, creemos que la investigación en las ciencias humanas es el valor acordado por el público que la utiliza.

RESUMEN

La cuestión que esta sección acentúa (¿para quién la evaluación?) sugiere que determinar el valor de un estudio requiere un equilibrio entre diversos acercamientos y consideraciones. Es no sólo imposible, sino también indeseable, aplicar todos los posiblemente relevantes estándares evaluativos a un estudio de investigación cualitativa. Los estándares pueden ser contradictorios, y las prioridades pueden variar según los factores tales como cuál audiencia está evaluando la investigación. Creemos que los investigadores o los equipos de investigación, de colaboración y de otros, deben ejercitar su propia discreción en las decisiones sobre cuales estándares aplicar, caso por caso mientras el estudio procede.

En las páginas siguientes discutimos que no hay ningún acercamiento a la evaluación adecuado para determinar el diseño cualitativo, mucho menos las ciencias humanas en su totalidad. Lo mejor que podemos alcanzar son los estándares necesarios y suficientes, aplicados caso por caso. Parte de la decisión caso-por-caso depende de las tradiciones en la investigación que enmarcan un estudio e informan a aquellos que conducen la investigación. En esta sección preguntamos, “¿Para qué la evaluación?”. Discutimos los significados que varían el concepto clave en la evaluación, la validez, que ha influenciado al diseño cualitativo y etnográfico a través de las tradiciones.

¿Para qué la Evaluación?

Como acentuamos en la sección precedente, la validez es el concepto usado en las ciencias, naturales y humanas, para representar la noción filosófica de la verdad. En esta sección del capítulo examinamos los varios significados de acuerdo al concepto de la validez y discutimos las implicaciones de estos significados para la investigación cualitativa y etnográfica.

¿QUÉ ES LA VALIDEZ?

Como muchas construcciones científicas, la validez es utilizada por los investigadores de diferentes tradiciones para referirse a algunas cosas diferentes. Porque las ciencias humanas y las investigaciones son desarrolladas por gente, a través del tiempo y del espacio, las construcciones en las cuales este esfuerzo se sostiene, también cambia y se convierte. Tal como las personas bribonas que construyen mejores trampas para ratones, así que componen e inventan sus conceptos y teorías abstractas.

Validez de sentido común

La validez es un primer término usado en la lengua diaria para transportar un número, de significados de sentido común. Algunas veces la gente quiere decir exacto, cuando el uso del término es *válido*. Una predicción válida del tiempo de mañana, por ejemplo, es uno que empareja de cerca lo que ocurre mañana. El segundo significado de sentido común para el término válido es justificable, garantizable, y por lo tanto creíble. Un ejemplo de este uso es una explicación para dispararle a alguien; defensa propia se puede considerar una razón válida del homicidio. Otras veces la gente quiere decir que algo está lógicamente correcto cuando se refiere a válido; una argumento para preservar las selvas tropicales, por ejemplo, es válida si la

conclusión, preservación, sigue las premisas; entre ellas que las selvas tropicales generan mucho del oxígeno de la tierra. Válido es usado además como sinónimo para sancionado o autorizado. Los oficiales de la policía acuerdan una razón válida para romper y entrar a una propiedad privada, de otra manera se considera ilegal, cuando la acción es debidamente autorizada por un juez, que publica la autorización apropiada de la búsqueda. La gente finalmente a veces quiere decir que algo es eficaz, para cualquier razón, cuando lo etiquetan como válido. Una manera válida de solucionar un problema en matemáticas, por ejemplo, puede apenas ser una que funcione; que hace el trabajo. Cualquiera de estos significados para válido, o aún una cierta combinación de ellos, pueden evocado en aplicaciones más técnicas del término. Los investigadores algunas veces se refieren a significados de sentido común cuando utilizan "válido"; otras veces tienen una definición más específica en mente. Lo que sea que la denotación exprese, sin embargo, las connotaciones permanecen y deben ser consideradas en cualquier aplicación.

Validez convencional

Los significados científicos y de investigación para la validez se han multiplicado desde los años 70, junto con la diversificación en diseños y metodologías aceptables de la investigación. En los acercamientos convencionales para la investigación en las ciencias humanas que predominó en los años 60, el diseño experimental y cuasiexperimental y el muestreo de encuestas de investigación, por ejemplo, la validez estaba asociada con la exactitud. En esta validez tradicional, que es el grado al cual los resultados de los científicos están correctos; lo que requiere determinar el grado al cual las conclusiones se representan con eficacia, y determinar si las construcciones ideadas por los investigadores se representan exactamente o se miden en categorías de la experiencia humana. Las distinciones se dibujan comúnmente entre la validez interna y la validez externa. La validez interna es el grado al cual las observaciones y las medidas científicas son representaciones auténticas de una cierta realidad. La validez externa es el grado al cual tales representaciones se pueden comparar legítimamente a través de grupos.

Validez Cualitativa

La validez para los investigadores cualitativos varía; las construcciones emergentes representan el valor de la investigación cualitativa que está experimentando mucha discusión y debate. Porque estas construcciones se pueden basar en diferentes suposiciones filosóficas y teóricas, nos referimos a ellas en plural.

Durante el vigésimo siglo estas suposiciones se han desarrollado significativamente. Mucha investigación cualitativa conducida a través de la mitad de las décadas de este siglo, hasta los años 70, presupuso el uso de las definiciones convencionales de la validez. Pocos investigadores preguntaron esto, y esta reflejado en los libros de métodos de investigación de ese tiempos (e.g., Bruyn, 1966; Goode Y Hatt, 1952; Madge, 1953; Naroll, 1962; Pelto Y Pelto, 1978; Zetterberg, 1966, Znaniecki, 1934).

En los años 70 y los años 80, los metodólogos comenzaron a utilizar un uso metafórico de estándares convencionales de validez y de confiabilidad al diseño cualitativo y etnográfico. Investigadores tales como Denzin (1978), Dobbert (1982), Patton (1980), y nosotros mismos (LeCompte y Goetz, 1982) exploraron cómo había sido esto y cómo podría ser hecho. Nuestro acercamiento era mirar lo que hacen los investigadores cualitativos para asegurar la confianza, la autenticidad, y la articulación en sus diseños y para presentar los resultados convincentemente a sus públicos. En la sección final de este capítulo repasamos este uso metafórico de estándares convencionales a la investigación cualitativa.

Por los años 80 los investigadores luchaban con una aproximación a la validez que vemos como neologista, como la sustitución de nuevas, y poco convencionales etiquetas para una mezcla de viejas y nuevas ideas. Un número de metodólogos ha buscado maneras de tratar los temas implicados en la validez sin recurrir a las definiciones y suposiciones de uso convencional (e.g., Guba, 1986; Lincoln, 1986; Smith, 1984). La meta de este acercamiento neologista es derivar una construcción de validez de las características especiales de la investigación cualitativa que funcionaría independientemente del uso convencional. Lincoln y Guba han propuesto varios sistemas de tal uso. Comenzaron (Guba 1981, 1986; Guba y

Lincoln, 1981; Lincoln y Guba, 1985) con cuatro estándares para determinar el rigor del estudio naturalista: la credibilidad o validez interna; conveniencia y transferabilidad, o validez externa; formalidad, dependencia o confiabilidad; y confirmabilidad u objetividad. Vemos estos estándares como similares al uso metafórico discutido previamente, no obstante con diversas etiquetas. Subsecuentemente (Lincoln, 1986) desecharon el concepto del rigor como demasiado positivista y sustituyeron la noción de confiabilidad. Un estudio puede ser confiable si resuelve estos criterios: (1) imparcialidad, la representación equilibrada de las realidades múltiples en una situación; (2) autenticidad ontológica, un entendimiento diferente "más sofisticado" de algo; (3) autenticidad educativa, una nueva apreciación de estos entendimientos; (4) la autenticidad catalítica, líneas de conducta que son apoyadas por la investigación; y (5) autenticidad táctica, ventaja potencial de la investigación a toda cuestión. Estos cinco criterios tienen sus contrapartes en los valores buscados por muchas investigaciones convencionales: objetividad, novedad, significado, aplicabilidad, y disponibilidad al público. Las propuestas convencionales, metafóricas, y neologistas de la validez, continúan para encender la discusión de los estudiante (e.g., Eisenhart y Howe, 1992). Ésta es, por supuesto, una función del estado de disciplina; las nuevas maneras de conceputar las experiencias dependen y se relacionan de los conceptos anteriores, y los investigadores intentan descubrir estas relaciones.

Por los años 90 había emergido un tipo de postura opuesta. Algunos metodologistas cualitativos despidieron la preocupación de la confiabilidad y la validez, por medio de considerarlos irrelevante: "Nosotros no hacemos la confiabilidad y la validez." Smith (1984), por ejemplo, ha tomado la posición que las suposiciones filosóficas de la investigación interpretativa, excluyen cualquier estándar común para la evaluación de estudios cualitativos. Esta posición es no solamente un rechazo de los estándares convencionales, sino también un rechazo de cualquier criterio común para determinar la investigación.

Finalmente, algunos metodologistas han propuesto lo que vemos como una propuesta paradigmática para la validez. Aquellos que ven la investigación según lo dividido por diversas opiniones del mundo y las filosofías básicas utilizadas por Kuhn (1970) en la noción del paradigma para separar los tipos de investigación. Smith (1990), por ejemplo, sugiere que el criterio para la calidad o la validez de un estudio, depende del paradigma del investigador. Para los postpositivistas un estudio válido es uno que demuestra objetividad; que es imparcial, abierto, honesto, preciso, y receptivo a la crítica, y corresponde a una cierta experiencia de la realidad. Para los constructivistas un estudio válido es uno que demuestra solidaridad; que sus resultados se basan en abrir la negociación y el diálogo entre los participantes y las comunidades de investigación. Para la teoría crítica, un estudio válido demuestra emancipación; revela las distorsiones y las limitaciones de las ideologías, de los patrones de comunicación, y de la vida diaria subyacente de las estructuras sociales. Similarmente Lincoln (1990) ha propuesto sistemas de criterios que ella considera que representan más comprensivamente la propuesta constructivista, en lugar de sus previos estándares (Cf. Lincoln y Guba, 1988, 1990): criterios axiomáticos, éstos que reflejan las propuestas del constructivismo; los criterios de conducta, éstos que evocan respuestas de los lectores; criterios retóricos, éstos que implican la presentación de una investigación; y los criterios de aplicación, éstos que obtienen inferencias de los nuevos contextos.

LA VALIDEZ Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Puede variar el cómo se define y se trata la validez, de acuerdo a lo que los investigadores hacen y a las tareas que están emprendiendo, y de acuerdo a en qué fase o etapa de investigación. La pregunta aquí es "¿Cómo funciona la validez a través del acto de la investigación?" En esta sección examinamos cómo la validez se puede ver a través de, diferentes, no obstante coincidentes, tareas que los investigadores buscan completar durante sus investigaciones. Hemos separado esto en ocho secciones que corresponden a diversos aspectos de la actividad de investigación.

Formulando Objetivos

Los investigadores cualitativos plantean típicamente muchas y diversas preguntas sobre los problemas que desean estudiar. Parte de la tarea de procesar estas preguntas es clasificarlas según su semejanza con la situación de la investigación, con la gente que es estudiada, y con las circunstancias del estudio. Mientras formulan los objetivos, los investigadores consideran para quién es la investigación –cuyos intereses son servidos, ignorados, u ofendidos por la dirección de la investigación-. Por ejemplo, Patton (1978) pregunta acerca de la evaluación de la investigación, "¿Quiénes son los apostadores?" ¿Cuáles valores y opiniones son promovidos a través de cómo los objetivos y los propósitos de la investigación se enmarcan y después se desarrollan a través del acto de investigación? ¿Cómo las comunidades referidas a previas propuestas de la validez de los objetivos u los propósitos tratados en un proyecto?

Descubriendo una filosofía de Investigación

En otro lugar, (Preissle-Goetz y LeCompte, 1990) hemos explorado posiciones que difieren entre los metodologistas en los fundamentos filosóficos de las tradiciones cualitativas de la investigación. En concreto, algunos metodologistas ven un solo fundamento filosófico, uno que contradice las suposiciones de la llamada filosofía positivista de la ciencia. Otros metodologistas consideran la investigación cualitativa como una etiqueta para un sistema libremente conectado de tradiciones, que provienen de varias posiciones filosóficas diversas. El último es la posición que hemos tomado, hasta el momento, en el debate.

Sin embargo, sin importar la tradición filosófica del investigador, la cuestión de cómo ésta afecta y debe afectar la contribución a la calidad de la investigación, debe ser considerada. Podemos preguntar cómo un realista, un idealista, un existencialista, un pragmatista, o un fenomenológico pudieron desarrollar el criterio para la validez, por lo que es realizable y justificable en un pedazo de la investigación, por ejemplo. ¿Cómo difieren las posiciones de la realidad, el conocimiento, y la influencia del valor en lo que es considerada una buena investigación? Una forma de resolver el asunto de la validez en la investigación cualitativa es seleccionar una filosofía, derivar sus pautas para la validez, y aplicarlas a un estudio de investigación. Estamos inquietos con esta resolución del asunto porque es probable que sea más fácil dicho que hecho y porque viene peligrosamente cerca para sustituir una ortodoxia positivista con un grupo de ortodoxias neopositivistas, cada una relacionada con una filosofía particular.

Además, esta resolución requiere una contribución a priori de la investigación que muchos investigadores cualitativos encuentran objetable porque ignora cómo las estructuras teóricas, el diseño total, el contexto y los participantes, la experiencia del investigador, los procedimientos de recolección de datos y el análisis también varía en la aplicación de la validez. Lo que queremos decir aquí es que más se informa a un estudio que a la lealtad filosófica de su investigador. Las bases filosóficas son solamente un criterio específico para la validez. Si son la única fuente, arriesgamos el determinismo. Por lo tanto aunque impulsamos a los investigadores a descubrir y a formular cuál es su filosofía de investigación, creemos que es solamente un factor que contribuye a cómo se define la validez.

Estructurando conceptualmente la Investigación

Las perspectivas teóricas y conceptuales que enmarcan un estudio o que emergen de él, se relacionan con cómo se define la validez. Un punto principal aquí es la cuestión del adecuamiento. ¿El marco conceptual con el cual el investigador comienza o termina, encaja con la situación de la investigación, según lo visto por los apostadores? ¿Cómo encaja? ¿Cómo no encaja? ¿Cuál es el significado de si encaja o no encaja? ¿Cuál es el nivel de confianza que varios apostadores tienen en el marco conceptual o teórico? ¿Tiene sentido que, en algún nivel, para todos los apostadores?

Una solución fácil a la aplicación de la validez del marco conceptual es buscar un cercano-y-perfecto adecuamiento. Esto puede ser una trampa para los investigadores cualitativos, porque puede ser simplemente una indicación de que los investigadores han sido víctimas de sus propias preconcepciones y etnocentrismos. Por ejemplo, muchos revisionistas pensaron en la teoría social, ya fueran las revisiones del funcionalismo estructural o el marxismo, o las suposiciones de los desafíos de pensadores anteriores y de los investigadores cuyas teorías

habían llegado a ser ciegas en vez de reforzar la visión. Mientras que reconocen que estas abstracciones producen el significado, la comprensión, y la explicación, los investigadores deben siempre ser escépticos de sus marcos teóricos.

Desarrollando Un Diseño De Investigación

El modelo de investigación del cual se desarrolla un estudio, es generalmente asociado con las convenciones para asegurar calidad. Como hemos acentuado previamente, las tradiciones que componen la investigación cualitativa incluyen una variedad de diseños de investigación: la etnografía y la microetnografía, el caso de estudio, el estudio en campo, la historia de vida, las medidas cualitativas, y otros. El significado de la validez y los asuntos de la aplicación de la validez varían de acuerdo a cual modelo tipo-ideal utiliza el investigador para comenzar a desarrollar un diseño. Algunas de estas tradiciones, y sus raíces filosóficas, teóricas, y disciplinarias asociadas, tienen literaturas metodológicas repletas de proposiciones para aplicar la validez, de discusiones de los méritos de varias proposiciones, y de argumentos acerca de la corrección de los estándares de los méritos en si mismos. Los investigadores no familiarizados con la literatura para las tradiciones que se adaptan, están ignorando una rica fuente de ideas para tratar la validez.

Mucha de la pasión en la discusión del significado de la validez en la investigación cualitativa, deriva de las preocupaciones de los metodologistas por las fuentes de las aplicaciones acerca de la validez. Por ejemplo, un trabajo importante que influencia a los investigadores en las ciencias humanas ha sido el conjunto de proposiciones de Campbell y Stanley (1963) para aplicar la validez interna y externa de los diseños experimentales y cuasiexperimentales (Cf. Cook y Campbell, 1979). Ese pequeño manual fue central para el entrenamiento de algunas generaciones de investigadores humanos. Lo que muchos de estos investigadores aprendieron que son esas proposiciones para la validez o algo homólogo a ella, son asociadas cada una de las tradiciones cualitativas del diseño y han sido discutidas y debatidas a través de la historia de estas tradiciones. En la etnografía, por ejemplo, Bronislaw Malinowski regularmente revisaba la calidad de este material, de sus fuentes de datos, y de sus medios de adquirir información (e.g., 1922, 1935., 1967). Para los sociólogos cualitativos, Weber (1949) y Dilthey (1988) lucharon con los principios para conducir las investigaciones. Los asuntos de la verdad y la realidad no son un monopolio de las ciencias del hombre del siglo XX. Mienten al corazón de todas las demandas sobre el conocimiento y desarrollan con los procesos humanos concebidos para crear conocimiento.

Seleccionando Fuentes De Datos

La selección de a quién o qué estudiar, y bajo que circunstancias, afecta varias aplicaciones de la validez. Los tipos de colegas de evidencia que se aceptan como legítimos y adecuados puede ser afectados por medio de si el investigador está estudiando arriba (el fuerte) estudiando abajo (el impotente), o estudiando a través de (¿la igualdad de poder?). Por ejemplo, la evidencia que apoyaba el predominio del abuso de los niños y de la esposa que sucede entre las familias afluentes puede ser escrutinizada más cuidadosamente que los datos similares de las familias de la clase obrera. Esencialmente, los datos más fuertes se pueden requerir para la confirmación de los patrones entre gente más poderosa, que se sitúa mejor que otras para suprimir o para despedir la información incómodo (cf. ejemplos en Hymes, 1972; Shaffir Y Stebbins, 1991; Shaffir, Stebbins Y Turowitz, 1980).

Donde y cuando se ha hecho el estudio es de igual manera influyente. Las demandas sobre las circunstancias difíciles de investigar, porque el acceso es restringido, los acontecimientos son raros, o la gente es removida en tiempo y espacio, puede ser más fácilmente comprensible que las demandas sobre las circunstancias examinadas fácilmente. Asimismo, si aquellos que se estudian son más probables a comentar respecto a las demandas del investigador, negativamente o positivamente, los investigadores pueden tomar mayor cuidado con el mérito de tales declaraciones.

Experimentando y dirigiendo la investigación

El marco de la experiencia del investigador y el rol en la investigación son centrales a cómo se trata la validez. Entre científicos humanos, historiadores, si ellos se ven a si mismos como científicos, es quizás mas aceptada la noción de quién sea el investigador afecta la calidad de las investigaciones. Esta suposición vuela en la cara del asunto que hemos discutido previamente de que, porque los estudios científicos deben ser replicables, los científicos mismos pueden ser considerados intercambiables. Mucha gente toma esto para significar lo que un investigador está obligado a no influenciar la investigación que hace un investigador. Incrementadamente, la intercambiabilidad-de la suposición-de los investigadores en su versión absoluta se está considerando como indefendible, filosóficamente, conceptualmente y empíricamente. No hay investigación sin un investigador, y las opciones de los investigadores en sus investigaciones estan influenciadas por quiénes son (Jackson, 1989; Jagger, 1983; Quantz, 1992; Richardson, 1990; Roman, 1992; Smith, 1987). El cómo se tratan estas influencias en el acto de la investigación varía, por supuesto.

La historia enseña que la atención al individuo investigador es relevante para la validez en la investigación cualitativa. ¿Qué marco y entrenamiento el investigador trae a la investigación? ¿Cómo cuidadosamente a fondo, abiertamente y honestamente son conocidos los investigadores al hacer su trabajo? ¿Quiénes fueron responsables del entrenamiento del investigador? ¿Qué reputación tiene el investigador ganó en sus investigaciones anteriores? ¿Cómo pueden todos estos factores influenciar el trabajo actual? ¿Qué reporta el investigador acerca de la participación en la investigación? ¿Son reportados los esfuerzos del monitoreo mismo en alguna parte? Las cantidades introspectivas y reflexivas de influencia en lo que se ve y se oye, contribuyen a la confianza de la audiencia, que el investigador intenta al rastrear estos factores. Las críticas son notoriamente desarmadas por estar anticipadas; si los investigadores identifican sus propias limitaciones y debilidades, pueden ser considerados como más creíbles que si tales factores fueran ignorados.

Recolectando Datos

Un enfoque convencional para las aplicaciones la validez ha sido los procedimientos de recolección de datos –como la información es considerada, registrada, y recolectada-. El campo de la psicometría, por ejemplo, está repleta de discusiones acerca de cómo las respuestas a los instrumentos representan exactamente y con eficacia las construcciones bajo de investigación. Cuando el instrumento primario es el ser humano – el observador del participante, el entrevistador, o el investigador- asuntos similares y diferentes son planteados. Algunos de éstos se tratan en la sección anterior en el papel y la experiencia del investigador. Otros giran alrededor de actos de mirar, escuchar, preguntar, y de recolectar cosas. Los investigadores preguntan si sus observaciones son típicas de lo que acostumbradamente ocurre. Especulan en cómo su propia atención a quién o a qué es observado influencia lo que está sucediendo. Se preguntan sobre el contenido de las respuestas de los entrevistados a las preguntas: ¿Qué significa esta respuesta? ¿Es eso lo que el entrevistado piensa que el investigador desea oír o tiene que oír? ¿Es eso lo que el entrevistado piensa que es socialmente aceptable? ¿O provocativo? ¿O es la respuesta a una respuesta reflexiva de las creencias e ideas profundamente llevadas a cabo?

Los procedimientos de la colección de datos plantean aplicaciones de credibilidad, confiabilidad, autenticidad, y comprensión de la información. La mayoría de los investigadores cualitativos asumen que aquellos que estudian interpretan la realidad de las perspectivas múltiples para propósitos que varían. No sólo las verdades difieren a partir de un individuo al siguiente, sino que también cada individuo puede llevar a cabo nociones contradictorias de la verdad sobre el mundo. Una tarea para los investigadores cualitativos, entonces, es el intento para revelar las ideas del participante de la realidad y de la verdad. Los investigadores que pueden demostrar que sus revelaciones están basadas en los procedimientos de la sistemática recolección de datos, tienen más crédito que aquellos menos capaces a hacerlo. Sin embargo, como las precauciones de Phillips (1990a), la validez del procedimiento puede consolidar la calidad de la demanda del investigador, pero es insuficiente como base sola para los criterios. Es decir, hacer algo correctamente, no garantiza el resultado, como todos los buenos cocineros, los poetas, y los jugadores de golf pueden atestiguar.

Analizando Datos

Determinar los procesos analíticos en la investigación cualitativa es uno de los asuntos más difíciles a los que los metodologistas se enfrentan. Muchos analistas han intentado desarrollar una plantilla de trabajo, que, en algunos casos es una tarea imposible. El análisis cualitativo es interpretativo, idiosincrásico, y tan dependiente del contexto tanto como es infinitamente variable. Un analista creativo nunca puede estar seguro de que la conclusión igualará el punto de vista adoptado en el comienzo. Aún a medio camino a través de un análisis, la incertidumbre y la frustración acompañan la desarrollada dirección.

¿Cómo saben los analistas cuándo sus resultados son auténticos, creíbles, válidos? Creemos que éste es uno de los costos de trabajar en la ciencia humana y natural del siglo XX; nunca puede ser conocida con completa certidumbre. Sin embargo, hay numerosos indicadores que los investigadores utilizan para construir su confianza en los procedimientos analíticos y los resultados. Éstos incluyen la corroboración de los participantes, la consistencia teórica y empírica, la rigurosa revisión por los pares familiares con métodos similares, contenido, y poblaciones, reflexión personal e introspección permitida por el tiempo a distancia del trabajo, y las contribuciones más últimas de otros investigadores a las mismas áreas. El adecuamiento demostrado entre los procedimientos analíticos usados y las cuestiones planteadas del grupo examinado, son un indicador adicional. Otro es cómo la conciencia misma que el investigador ha tenido acerca de los métodos desarrollados a través del proceso de la investigación. Los más atentos investigadores son, los que de lo que están haciendo, pueden hacerlo más público, estos acercamientos interpretativos, idiosincrásicos, y contextos-dependientes. Esto permite la apertura al escrutinio, la discusión, y la contribución.

RESUMEN

En esta sección hemos buscado al explorar que tan compleja es la cuestión de la validez en la investigación cualitativa. Creemos que buscar un significado unitario para la validez en la investigación cualitativa es un error. Hacer la propuesta cualitativa para la validez análoga a aquella usada en las investigaciones cuantitativas puede distorsionar las muchas características del diseño cualitativo que contribuyen algo especial a las ciencias humanas. El riesgo en tal análogo es la rigidez, el dogmatismo, y la opresión de la creatividad. El valor del discusión actual sobre la validez y de las varias posiciones hacia la validez, permiten que los investigadores empíricos elijan entre alternativas en la construcción de la autenticidad, de la credibilidad, y de la utilidad de sus esfuerzos. Cada una de estas alternativas, proporciona las pautas esenciales para la conducción de la investigación, determina la investigación, y entrena a investigadores principiantes. Esta multiplicidad de los significados y de las suposiciones acerca de la validez en la adopción de la creatividad en el trabajo cualitativo. Como las precauciones de Peshkin, "Uno necesita tomar la licencia para hacer buena investigación" (1989). El truco es saber la licencia que estás tomando.

La Evaluación Como Es Vista Convencionalmente

Habiendo observado las limitaciones y los peligros de directamente aplicar los principios de la confiabilidad y de la validez según lo utilizado en la investigación convencional a los acercamientos cualitativos, creemos que explorar la aplicación metafóricamente es útil. Comparar y contrastar los estándares y las prácticas a través de la tradición, es una buena manera de encontrar los defectos en cada uno. Si es introducido cautelosamente, hace un heurístico práctico para introducir la contribución del diseño a los principiantes. Finalmente, ayuda a los investigadores desde diversas perspectivas para encontrar sus coincidencias y para refinar sus distinciones. En esta sección final del capítulo, consideramos las construcciones de confiabilidad y validez según lo definido convencionalmente y exploramos sus implicaciones para las tradiciones cualitativas. Aplicamos los principios de validez y confiabilidad internas y externas como se han utilizado en las tradiciones de la investigación positivista, al trabajo hecho por los etnógrafos y otros investigadores que usan los métodos cualitativos. En tanto lo hacemos, hemos traducido los principios para su relevancia a los investigadores en las tradiciones cualitativas, etnográficas, o fenomenológicas.

La confiabilidad, traducida por los esfuerzos cualitativos, depende de la resolución de ambos problemas de diseño externos e internos (Hansen, 1979). La confiabilidad Externa¹ trata la aplicación de si los investigadores independientes descubrirían los mismos fenómenos o generarían las mismas construcciones en los mismos o similares escenarios. La confiabilidad

interna refiere el grado al cual otros investigadores, dado un sistema de construcciones previamente generado, las igualarían con datos de la misma manera como lo hizo el investigador original.

Mientras que es la confiabilidad está preocupada por la replicabilidad de los descubrimientos científicos, la validez convencional está preocupada por la exactitud de los descubrimientos científicos.

Establecer la validez requiere demostrar una igualdad entre las conclusiones alcanzadas y la realidad asumida representada; los conceptos de investigación se espera que reflejen adecuadamente algún aspecto de la experiencia humana (Hansen, 1979; Pelto y Pelto, 1978). La validez interna es la igualdad entre lo que se asume ha ocurrido y lo que es representado por la investigación; la validez externa es el grado a el cual esta representación se aplica a otras ocurrencias.

Primero examinamos problemas de confiabilidad y cómo tratarlos en los estudios cualitativos. Proveemos entonces una discusión similar de los problemas de la validez. En ciertos respectos estos asuntos se sobreponen; lo que amenaza la confiabilidad en la investigación cualitativa y también pueden plantear una amenaza a la validez de un estudio.

CONFIABILIDAD

La confiabilidad se refiere al grado al cual los estudios pueden estar extendidos. Esto supone que un investigador utiliza los mismos métodos que pueden obtener los mismos resultados como aquellos de un estudio anterior. Esto plantea una tarea imposible para cualquier investigador que estudia el comportamiento naturalista o un fenómeno único. La demanda de confiabilidad para el diseño cualitativo es más complicada por la naturaleza de los datos y el proceso de investigación, por convenciones en la presentación de los descubrimientos y por los modos tradicionales de entrenamiento de los investigadores.

Los límites en la confiabilidad para un trabajo cualitativo

Comparado a los rigurosos diseños controlados de experimentos de laboratorio o a los procedimientos regulados de experimentos de campo, la mayoría de los diseños cualitativos se confunden el intento en la réplica. El tipo de datos recolectados y el proceso mismo de la investigación, puede imposibilitar el uso de aquellos controles estandarizados tan esencialmente en la investigación experimental. Lograr el control experimental requiere la manipulación del fenómeno que distorsiona su ocurrencia natural. Los intentos en la rigurosa medida puede impedir la construcción de categorías analíticas si el fenómeno observado es prematuramente o inapropiadamente reducido o estandarizado.

Las situaciones únicas no pueden ser reconstruidas exactamente porque incluso la réplica exacta de los métodos de investigación pueden fallar al producir resultados idénticos. La investigación cualitativa ocurre en escenarios naturales y es a menudo iniciada al registrar procesos de cambio, así que la réplica es solamente aproximada, nunca alcanzada. Como Heraclito, que no podría caminar dentro del mismo río dos veces, los investigadores no pueden duplicar exactamente un acontecimiento que ocurre naturalmente estudiado previamente. El estudio de Fuch (1966) de un incidente racial en una escuela elemental urbana, por ejemplo, no puede ser repetido exactamente, porque el acontecimiento no puede ser reproducido. Los problemas de autenticidad e idiosincrasia son las bases para la demanda que ningún estudio cualitativo puede ser alguna vez repetido. Sin embargo, los investigadores cuyos objetivos son la generación, el refinamiento, la comparación, y la validación de construcciones y de postulados, pueden no necesitar la réplica de las situaciones. Por otra parte, porque el comportamiento humano nunca es estático, ningún estudio se repite exactamente, sin importar los métodos y los diseños usados.

La confiabilidad en el diseño cualitativo también es afectada por las tradiciones y las ideologías en la antropología y la sociología de campo, en cómo se presenta un informe. Una consecuencia de la discusión es si la antropología es un arte (e.g., Clifford, 1986; Evans-Pritchard, 1962; Marcus y Fischer, 1986) o una ciencia (e.g., Harris, 1979; Kaplan y Manners, 1972) han tenido la costumbre de presentar los resultados de un estudio etnográfico astuto y accesible. Aunque este estilo comunica el conocimiento cultural persuasivamente, sus muchas habilidades resultan en presentaciones idiosincráticas individualistas. Este contraste con las tradiciones de la investigación experimental y de medidas, donde hay familiaridad

substantial con las técnicas analíticas y estadísticas apropiadas a los particulares tipos de datos. Éstos se codifican en libros de textos y son compartidos a través de las disciplinas.⁴ Las normas bien establecidas además dictan qué se debe incluir en informes de la investigación, así como el orden en el cual deben ser presentados.

La tradición de una presentación ingeniosa de resultados, combinada con las restricciones impuestas por los manuscritos de la longitud del diario, ha dado lugar al uso de los descriptores de la taquigrafía para el diseño cualitativo de la investigación y de las técnicas analíticas, significativas a los pares de investigación pero engañoso para los no iniciados. La etnografía usa tanto su técnica primaria de recolección de datos, la escritura de notas de campo, pero los investigadores de otras tradiciones pueden no entender lo que son las notas de campo. Además, la inclusión de extractos muy largos de estos datos es a menudo imposibilitado por las limitaciones en la longitud del manuscrito. Describir la investigación como cualitativo o etnográfica, falla al transportar la multimodalidad de la mayoría de tal trabajo (Wilson, 1977). Además de hacer notas de campo, los investigadores pueden también haber utilizado las observaciones en sitio, las entrevistas estructuradas y no estructuradas, las encuestas descriptivas, las fotografías y las videocintas, así como los censos de medidas.

Porque los investigadores cualitativos tales como los etnógrafos comparten una herencia común intelectual en la cual la familiaridad con éstas técnicas de investigación es adquirida y aprendida, pueden asumir que sus audiencias saben como recolectaron sus datos. Los investigadores etnográficos por si mismos reconocen la necesidad de probar más allá de los artículos de la longitud diaria, a la descripción más completa del diseño, de la recolección de datos, y del análisis de datos situado en informes técnicos y monografías. Algunas tentativas de replicar pueden requerir comunicación directa con el individuo que condujo la investigación original. Sin embargo, estas acciones presuponen que la audiencia alcanzada tiene entrenamiento similar de investigación. Los investigadores no entrenados en antropología cultural o en la sociología de campo, pueden no ejercitar tal cuidado o incluso saber dónde buscar la información adicional.

Ni la confiabilidad externa ni la interna, como los problemas para la credibilidad de la investigación, plantean dificultades únicas a los etnógrafos. Sin embargo, en la discusión subsecuente examinamos, examinamos estos dos asuntos en el contexto etnográfico e identificamos como los etnógrafos las han tratado.

Confiabilidad Externa

Aunque ningún estudio logra confiabilidad externa perfecta, la unicidad o la complejidad de fenómenos y la naturaleza individualista y personalista del proceso etnográfico hacen las aproximaciones a la confiabilidad externa más difíciles para los etnógrafos que para los practicantes de otros modelos de investigación (Hansen, 1979; Pelto Y Pelto, 1978). Los etnógrafos aumentan la confiabilidad externa de sus datos reconociendo y manejando cinco problemas: el status del investigador, las opciones del informante, las situaciones y las condiciones sociales, las construcciones y premisas, y los métodos de recolección y de análisis de datos.

El status de la posición del investigador. Este asunto se puede expresar, "¿En qué medida los investigadores son miembros de los grupos que son estudiados y qué posiciones sostienen?" De algunas maneras, ningún etnógrafo puede replicar los resultados de otro, porque el flujo de la información depende del papel social llevado a cabo dentro del grupo estudiado y el conocimiento juzgado apropiado para los titulares que posee ese papel (Wax, 1971). Así, las conclusiones alcanzadas por los etnógrafos son calificadas por los roles sociales que los investigadores sostuvieron dentro del sitio de la investigación. Otros

⁴ Las demandas para la codificación sistemática a través de las disciplinas de la investigación experimental, estadística, y otras técnicas de investigación cuantitativa no pretenden implicar si la sola –solución se acerca al diseño de los problemas o al acuerdo entre investigadores o si la significancia del problema o la efectividad de la solución. (Ver Cook y Campbell, 1979, para la delineación de diversos asuntos en el diseño cuantitativo). Nuestro tratamiento de los métodos cuantitativos es simplificado por contraste con las propuestas cualitativas. Declaramos, sin embargo, que las estrategias cuantitativas han sido explicadas más ampliamente y sistemáticamente que los métodos cualitativos de investigación, y este factor puede actualmente contribuir a la intensidad del debate ente los experimentadores estadísticos y los analistas de medidas.

investigadores fracasaran al obtener resultados comparables, a menos que desarrollen posiciones sociales correspondientes o tengan compañeros de la investigación que puedan hacerlo. Aunque los resultados de investigación generados por los etnógrafos cuyas posiciones fueron limitadas en alcance pueden ser estrechamente aplicables, son no obstante legítimos. Glaser y Strauss (1967) se refieren a estas facetas individuales como rebanadas de datos que, tomados juntos, contribuyen al cuadro total de la vida del grupo. Tales conclusiones delimitan las facetas de la realidad dentro de un grupo, otros aspectos de lo que se puede identificar por los investigadores toman otras posiciones sociales. Por ejemplo, el análisis de McPherson (1972) de enseñanza en una ciudad pequeña de los E.U. se basa en sus observaciones cuando ella era una maestra de educación elemental. Su descripción de escuela para niños representa la perspectiva relativamente estrecha del profesor; puede ser replicada solamente por los investigadores que asumen papeles comparables. Estudios de estudiantes en otras ciudades pequeñas de los E.U., que son conducidas de posiciones alternativas de roles, son estudios suplementales o comparativos en vez de estudios replicativos.

La dependencia de datos etnográficos en la relación social del investigador con los participantes requiere que los reportes de investigación identifiquen claramente el papel y el status del investigador dentro del grupo investigado (e.g., Sieber, 1981). En adición a esto, algunos investigadores entran a escenarios como observadores no participantes cuyas relaciones con los miembros de los grupos, son limitados; otros desarrollan amistades que proporcionan el acceso al conocimiento especial mientras que limitan el acceso a otra información (ver Capítulo Cuatro).

Opciones del informador. Relacionado cercanamente al rol que juega el investigador está el problema de identificar a los informantes que proporcionan datos. Cada informante individual tiene acceso a la información única e idiosincrática. Ningún informante puede proporcionar la información universal. El investigador que espera replicar un estudio debe entrar contactar individuos similares a los que sirvieron como informantes en estudios previos. Este problema de confiabilidad es manejado más comúnmente por la descripción cuidadosa de aquellos que proporcionan los datos. Tal caracterización incluye las dimensiones personales relevantes al investigador así como las dimensiones significativas al informante y a otros en el grupo. Por lo tanto, la confiabilidad externa requiere la delineación cuidadosa de los tipos de gente que sirvieron como informantes y de cómo los informantes fueron seleccionados (ver capítulo tres).

Situaciones y condiciones sociales. Un tercer elemento que influencia el contenido de los datos etnográficos es el contexto social dentro del cual se recolectan. Lo que los informantes sienten que es apropiado para revelar en algunos contextos y circunstancias puede ser inapropiado bajo otras condiciones. En su estudio (1974) de educación en "Burgherside," Ogbu distingue lo que dicen los padres en la escuela acerca de la educación de sus niños, desde lo que dicen en el hogar sobre esta educación. Él evalúa extensivamente de sus notas de campo para demostrar que esta discrepancia fue reconocida y discutida entre los padres mismos. Las experiencias de Ogbu destacan la necesidad para que los etnógrafos especifiquen los escenarios sociales donde se recolectan los datos.

Otras circunstancias sociales también afectan la naturaleza de la información revelada. En su análisis de la cultura, de los estudiantes de una escuela de medicina, Becker *et del al* (1961) distingue entre los datos que recopilaron mientras estaban solos con los participantes y lo que adquirieron de los participantes en grupos. Su estudio demuestra que lo que la gente dice y hace varía de acuerdo a otros presentes en el momento. La delineación de los contextos físicos, sociales, e interpersonales dentro de los cuales, los datos son recolectados permite las etnografías comparativas. Estos contextos son, por supuesto, están sujetos a cambio sobre el tiempo. Lo que puede ser un centro para la reunión informal entre un grupo de estudiantes de secundaria, por ejemplo, puede ser un anatema a la exitosa clase. Los contextos de descripción, por lo tanto deben incluir la función y la estructura así como la especificación de las características.

Construcciones analíticas y premisas. Incluso si un investigador reconstruye relaciones y duplica a los informantes y a los contextos sociales de un estudio anterior, la réplica puede seguir siendo imposible si las construcciones, las definiciones, o las unidades del análisis que informan a la investigación original son muy idiosincráticas, o pobremente delineadas. Los investigadores deben identificar las aplicaciones y las opciones de metateorías subyacentes de

la terminología y de los métodos de análisis. El concepto de la cultura, por ejemplo, es definido de diferente forma por diferentes investigadores.

Algunos lo utilizan globalmente: Linton (1945) lo define como la forma de vida de la gente. Otros prefieren definir la cultura más estrechamente como un comportamiento observado (e.g., Harris, 1979). Algunos niegan que la cultura existe independientemente como una construcción analítica; ellos (e.g., Furlong, 1976; Gearing, 1973, 1975) prefieren examinar las interacciones minuto-por-minuto por medio de las cuales compartir los significados es negociable entre individuos y pequeños grupos. Los estudios de la cultura ejecutados bajo estas diversas definiciones varían por consiguiente.

Las definiciones para los conceptos deben ser claras y suficientemente carentes en idiosincrasia; deben ser inteligibles a otros investigadores y, cuando sea apropiado, a los participantes que son investigados. La formulación de conceptos varía según su desarrollo en la literatura y a sus funciones en el propósito y diseño de un estudio. Por ejemplo, los conceptos llamados operacionales son definidos antes de la recolección de datos por medio de cómo deben ser observados o medidos; sensibilizar los conceptos, por otra parte, sigue siendo expresamente vago y abstracto hasta que el investigador ha recopilado suficientes datos para clarificar y para distinguir sus dimensiones (Denzin, 1978, pp. 16-17). Como hemos indicado en el capítulo siete, los informes de la investigación deben indicar qué conceptos y definiciones siguen siendo constantes a través de la investigación y cuáles fueron generados, desarrollados, o refinados a través de la recolección de datos, el análisis, y la interpretación.

Contornear las premisas teóricas y definir las construcciones que informan y forman la investigación facilita la réplica. Sin embargo, la generación de construcciones de nivel más bajo y los términos pueden crear problemas para la confiabilidad interna tanto como a la confiabilidad externa; A menos que las categorías sean definidas cuidadosamente y sus antecedentes teóricos delineados, los peligros de la idiosincrasia y la carencia de comparabilidad se magnifican. La práctica etnográfica imposibilita generalmente los tipos de confiabilidades del ínter observador usadas en estudios de observación estandarizada. Para tratar este problema, los etnógrafos pueden utilizar los esquemas clasificatoriamente establecidos (e.g., Henry, 1960; Hilger, 1966; Lofland, 1971; Ogbu, 1988; Pitman *et al.*, 1989; Whiting *et al.*, 1966) porque son bien conocidos y fáciles de administrar. Sin embargo, si están confiados indebidamente, estos esquemas pueden dar lugar a la clasificación prematura que no representa los datos o en la inadecuada estandarización y la reducción mecánica trivializa los resultados.

Métodos de recolección y de análisis de datos. Un ideal hacia el cuál se esfuerzan muchos etnógrafos es presentar sus métodos tan claramente para que otros investigadores puedan utilizar el informe original como manual operativo por el cual se replica el estudio (e.g., Becker *et al.*, 1968; Heath, 1983; Mehan, 1979; Ogbu, 1974; Smith y Geoffrey, 1968; Wolcott, 1973). Los fracasos al especificar los métodos de recolección y de análisis de datos se pueden relacionar con los ya mencionados brevemente que los diarios requieren a menudo en manuscritos. Pelto y Pelto (1978) notaron la regularidad con la cual el diario es autorizado el fracaso para reportar suficientemente sus diseños y metodologías de investigación. A cierto grado, esto es debido a la dificultad de explicar en unas pocas oraciones el alcance y el desarrollo de las técnicas etnográficas de investigación.

Algunos etnógrafos asumen erróneamente que cómo los datos son recolectados y el propósito al cual tal información sirve en la ejecución de una etnografía es evidente por si misma a los lectores y suficientemente estandarizada a través de estudios para requerir poca o nada de explicación. Sin embargo, el conocimiento de las técnicas etnográficas es aprehendido incompletamente y compartido irregularmente a través de las disciplinas que ahora los utilizan (Burns, 1976; Herriot, 1977; Ianni, 1976; Wolcott, 1971). Hasta que están entendidas comúnmente las etiquetas para estas técnicas complejas son más extensamente compartidas, las descripciones cuidadosas de cuál ha sido y debe reemplazarlas las designaciones de la taquigrafía que obstruyen la confiabilidad.

Seguir un estudio es imposible sin la precisa identificación y a través de la descripción de estrategias utilizadas para recoger datos. Semejantemente, la contribución adecuada de cualquier estudio etnográfico requiere la descripción explícita de las técnicas usadas para adquirir datos: las variedades de estrategias de observación y de entrevista, la gama de métodos no interactivos, y las estrategias usadas en amplificar, modificar, y refinar datos durante las primeras etapas del análisis mientras que el etnógrafo todavía está en campo.

Además, las descripciones deben especificar cómo las observaciones fueron registradas, mecánicamente o por notas de campo, cómo cualquier nota de campo fue compuesta, en el sitio o después, las circunstancias bajo las cuales las entrevistas fueron conducidas, y cómo los materiales de varias fuentes fueron integrados en el estudio.

Más serio que la especificación de las técnicas de la colección de datos para la confiabilidad externa e interna es la identificación de estrategias generales, para analizar los datos etnográficos. Simplemente afirmando que el análisis que ha sido cuidadosamente hecho es insuficiente para establecer la credibilidad, la confiabilidad y la validez de los esfuerzos etnográficos. El investigador debe claramente identificar y discutir completamente los procesos del análisis de datos y proporcionar las cuentas retrospectivas de cómo fue examinados y sintetizados los datos. Aunque los programas de software para el análisis de datos cualitativos no solucionan todos estos problemas, introducen algunos procesos comúnmente entendidos para registrar, manejar, y manipular los datos cualitativos. La confiabilidad depende del potencial para que los investigadores subsecuentes reconstruyan estrategias analíticas y originales; solamente esas cuentas etnográficas que especifican éstos a suficiente detalle son replicables, y los programas de software permiten ayudar esta especificación.

Confiabilidad Interna

Los problemas de la confiabilidad interna en estudios etnográficos levantan la cuestión de si, dentro de un solo estudio, los observadores múltiples convendrían sobre lo que sucedió. Este asunto es crítico cuando un investigador o un equipo de investigación utiliza las técnicas etnográficas o cualitativas para estudiar un problema en varios sitios de investigación (e.g., Cassell, 1978; Corbett, 1984; Herriott, 1977; Herriott Y Gross, 1979; Huberman, 1990; Miles Y Huberman, 1984; Rist, 1981; Estaca Y Easley, 1978; Tikunoff et al., 1975; Whiting, 1963). Central a la confiabilidad interna convencional es la confiabilidad del ínter observador. Éste es un significado de determinar el grado al cual los sistemas de significados son lo suficientemente congruentes para describir y llegar a las inferencias sobre fenómenos de la misma manera.

Los etnógrafos, sin embargo, utilizan raramente los protocolos estandarizados de observación, uno de los métodos que permite contribución cuantitativa de interrelacionar de la confiabilidad. En lugar de que los etnógrafos pregunten si los observadores múltiples están de acuerdo con otros y con el originador de las construcciones generales en sus clasificaciones o en una tipología con la cual comienzan la clasificación. Porque clasifican o cifran infrecuentemente los fenómenos para la enumeración, la búsqueda de los etnógrafos es más apropiadamente designada para la confiabilidad del ínter observador. Lo que se busca es el acuerdo en la descripción o la composición de acontecimientos más bien que en la frecuencia de la ocurrencia de acontecimientos.

Esto es una preocupación dominante para la mayoría de los etnógrafos. De necesidad, un sitio dado puede admitir solo uno o pocos de los observadores. Sin la corroboración de otros observadores, tales investigaciones se pueden considerar como muy idiosincráticas que los resultados están despedidos. Los etnógrafos comúnmente usan una de las cinco estrategias para reducir amenazas a la confiabilidad interna: la baja inferencia de descriptores, los investigadores múltiples, los investigadores participantes, la pareja examinación, y los datos mecánicamente registrados.

Descriptores de baja-inferencia. Las cuentas extensas de las conversaciones de participantes, expresadas tan concretamente y precisamente como es posible de notas de campo o de grabaciones de observaciones, y tales otros datos como citas directas de documentos son la evidencia principal para asegurar el valor de un reporte etnográfico. Wolcott (1975) acentúa que es este material el que provee a los revisadores, jueces, y otros lectores los medios para aceptar, rechazar, o modificar las conclusiones de un investigador. Otros investigadores (e.g., Patton, 1980) tensan la significancia de reportar cualquier dato negativo o discrepante así como el abastecimiento del material que apoya las conclusiones. Las etnografías ricas en datos primarios, lo que Geertz (1973) llama descripción ancha, provee al lector con múltiples ejemplos de notas de campo. Son considerados generalmente para ser lo más creíble (e.g. Bossert, 1979; Leemon, 1972; Modiano, 1973; Smith Y Keith, 1971; Ward, 1971; Wolcott, 1977).

Investigadores múltiples. El protector óptimo contra amenazas para la confiabilidad interna en estudios etnográficos es la presencia de múltiples investigadores.

En algunos casos, los miembros de los equipos de investigación experimentan entrenamiento extensivo; discuten el significado de qué se ha observado durante el trabajo en campo hasta que se alcanza el acuerdo (e.g., Becker *et al.*, 1961, 1968; Peshkin, 1978; Spindler, 1973). Por ejemplo, Tikunoff, Berliner, y Rist (1975) condujeron intensivos entrenamientos de tres semanas para preparar a doce observadores para obtener protocolos comparables descriptivos de 40 salas de clases elementales examinadas en un estudio de instrucción eficaz de la lectura y de las matemáticas.

Las etnografías basadas en la observación en equipo son una minoría, y la mayoría implica a solamente dos investigadores (e.g., Cicourel y Kitsuse, 1963; Hostetler Y Huntington, 1971; Whiting, 1963; Eisenhart Y Holland 1990; Holland Y Eisenhart, 1990). Los mismos apremios del tiempo y del dinero que preceden el uso de los equipos múltiples del investigador, limita el tamaño y el alcance de los equipos: el financiamiento está raramente disponible para más que un solo trabajador en campo. Si este es el caso, los etnógrafos dependen de otras fuentes de corroboración y de confirmación. Sin embargo, algunos de los programas de investigación federal-financiados recientes han utilizado equipos de investigadores (e.g., Cassell, 1978; Wax, 1979); otros han utilizado la confirmación por los observadores a corto plazo (e.g., Stake e Easley, 1978); más comúnmente, cada observador del campo es responsable de un sitio independiente (e.g., Herriott, 1977; Herriott Y Gross, 1979). Bajo esta última circunstancia, los problemas de establecer cuidado interno de la confiabilidad es por mucho igual que para un solo-sitio de estudios.

Asistentes de investigación participante. Muchos investigadores alistan la ayuda de informadores locales para confirmar que lo que el observador ha visto y registrado está siendo visto idénticamente o por lo menos constantemente por los participantes y el investigador (Magoon, 1977). La confirmación se puede buscar así para los varios niveles del proceso de la recolección y del análisis: la descripción de acontecimientos y de interacciones, la interpretación de significados y de las explicaciones para las estructuras totales y los procesos. Los trabajadores de campo no pueden hablar una lengua fluido, o no hablarla del todo, los informantes doblan como traductores, sacando y comprobando los datos (Sanjek, 1990). La tradición de depender de un solo o de algunos pocos informantes clave para la corroboración y otros servicios tienen una historia muy larga en la antropología y la sociología culturales del campo (e.g., Powdermaker, 1966; Spindler, 1970; Stocking, 1983; Wax, 1971; Whyte, 1955). Sin embargo, la corroboración del participante es raramente algo fácil de acordar con las observaciones y las interpretaciones del investigador. Aunque una cierta confirmación debe esperar, la negociación es también inevitable e invaluable. Bloor (1983), Georges y Jones (1980), y Whyte (1984) proporcionan ejemplos y discuten resultados de lo que los investigadores aprenden cuando ocurren los desacuerdos, más recientemente la corroboración del participante ha llegado a ser una parte integral de la investigación colaborativa y de acción (ver capítulo cuatro). Porque los investigadores por dentro y fuera de un grupo están trabajando juntos, las oportunidades de confirmar lo que se ve y qué significa ocurren regularmente.

Examinación del par. La corroboración de resultados por los investigadores que trabajan en escenarios similares procede de tres maneras. Primero, los etnógrafos pueden integrar descripciones y conclusiones de otros trabajadores de campo en sus presentaciones (e.g., Borman, 1978; Clement Y Harding, 1978; Sieber 1979a, b). Las discrepancias entre los datos actuales y los más viejos materiales, son fuentes valiosas para la reinterpretación, la elaboración, y el refinamiento de las explicaciones (Kaplan y Manners, 1972). En segundo lugar, los resultados de los estudios conducidos concurrentemente en sitios múltiples, tales como éstos discutidos previamente, pueden ser analizados y ser integrados. Independientemente de que la generación o la confirmación de resultados apoye la confiabilidad de la observación y aumente la validez de las conclusiones a través de un sitio (Campbell, 1979). Finalmente, la publicación de resultados ofrece el material para la revisión de par. La admonición de Wolcott (1975) a los trabajadores en campo para incluir suficientes datos primarios en cuentas publicadas, acentúa la significación de la revisión colegial en la evaluación de informes etnográficos y subraya la necesidad de los investigadores de proporcionar bastante información en sus informes para que se repasen adecuadamente. La

descripción ancha que Geertz (1973) hace central para la interpretación cultural permite que los lectores determinen para sí mismos el grado al cual los patrones demandados son evidentes en los datos citados.

Datos mecánicamente registrados. Aunque el equipo que funciona para un investigador puede funcionar incorrectamente para otro, el uso de las grabadoras de cinta, de las fotografías, o de video grabación refuerzan la confiabilidad de resultados. Esto ocurre, sin embargo, solo si se cercioran diversos investigadores que los mismos ángulos de cámara fotográfica sean utilizados, que sean seleccionados similares tipos de participantes, y sean comparables los segmentos de comportamiento registrados. Desafortunadamente, la confiabilidad mecánica puede enmascarar otras fuentes más serias de falta de confiabilidad.

Como hemos tensado previamente, los dispositivos mecánicos de grabación preservan todos los datos, inabstractos. Sin la selección y la integración, no pueden ser utilizados. El análisis de tales datos requiere la codificación o la clasificación; estas actividades pueden introducir idiosincrasias que obstaculizan la reproducción de otros investigadores. Si varios investigadores están trabajando en los mismos datos, más fuentes de variación pueden ser generadas a menos que entrenen y trabajen juntos para la equivalencia en su análisis. La adherencia firme a las construcciones generadas y refinadas es crítica. Cuando las construcciones son revisadas, las revisiones deben ser tan explícitas como los atributos originales. Una salvaguardia contra la falta de confiabilidad está derivando conceptos del marco teórico que informa al estudio.

Proporciona un ancla para la consistencia y un punto de salida para la elaboración y el refinamiento.

Resumen

La investigación cualitativa es un esfuerzo personal; ningún investigador hace investigación como otro. La falta de especificar exactamente lo que fue hecho en un estudio puede crear problemas serios para cualquier estudio complementario. La especificidad escasa del diseño ha conducido a la controversia incluso entre etnógrafos. Pelto y Pelto (1978) y Kaplan y Manners (1972) identifican la discrepancia altamente publicada entre dos estudios de etnógrafos de la misma comunidad mexicana (i.e., Redfield, 1930; Lewis, 1951) como consecuencia de la no equivalencia de sus diseños de investigación. Redfield y Lewis trataron diversos asuntos, utilizaron diversos métodos y períodos, y sacaron respuestas de diversos segmentos de la población. Sus estudios fueron conducidos de diferentes, inexplicables puntos de vista y suposiciones científicas. El problema es agravado por sus presentaciones de resultados tan representativos del sistema de la creencia y de la estructura social de la comunidad como una totalidad más que como de las unidades discretas que realmente investigaron.

La investigación de Lewis no era una réplica del estudio hecho por Redfield. Los dos compartieron poco más que el mismo espacio, separado por dos décadas. Las preguntas que se presentan de sus diversos resultados provienen menos de asuntos de confiabilidad que rodean la validez, nuestro siguiente asunto.

VALIDEZ

Establecer validez convencional depende de demostrar que las proposiciones generadas, refinadas, o probadas igualan lo que ocurre en la vida humana. Igualar las explicaciones científicas del mundo con convenios en las condiciones que se resuelven entre dos preguntas. Primero, ¿Los investigadores observan y miden lo que piensan que están observando y midiendo? Éste es el problema de la validez interna. Solucionarlo creíblemente es un requerimiento fundamental en el diseño convencional de la investigación (e.g., Campbell y Stanley, 1963; Cook Y Campbell, 1979). En segundo lugar, ¿A qué extensión son las construcciones abstractas generadas, refinadas, o probadas por los investigadores científicos aplicables a través de grupos? Ésta es la aplicación de la validez externa. Plantea problemas especiales para los etnógrafos debido a la naturaleza de sus diseños y métodos de investigación. En esta sección discutimos los modos contrastantes para tratar estos problemas. Según lo indicado previamente, la aplicación de confiabilidad a muchos trabajos cualitativos es limitada; en el mejor de los casos puede ser aproximada solamente. Sin embargo, la validez

convencional y de otra manera, es una fuerza importante de este acercamiento a la investigación.

Esto llega a ser evidente cuando la etnografía se compara a los estudios de medidas, experimentación, y otros diseños de investigación cuantitativa diseñada para la contribución de la validez interna (Crain, 1977; Erickson, 1977; Reichardt Y Cook, 1979). La demanda de etnografía para la alta validez interna deriva de sus métodos de recolección y del análisis de los datos (ver los capítulos seises y siete, para una comparación de los diseños de la investigación resumidos de Denzin, 1978). Primero, la práctica común de los etnógrafos de vivir entre participantes y de recoger los datos por períodos largos proporciona las oportunidades para el análisis y la comparación continua de datos para refinar las construcciones; esto asegura la igualdad entre las categorías del investigador y las realidades del participante. En segundo lugar, las entrevistas del informante, una fuente de datos etnográficos importante, se expresa en las categorías empíricas de los participantes; son menos abstractas que muchos instrumentos usados en otros diseños de investigación. Tercero, la observación de participante, la fuente clave de datos, se conduce en los escenarios naturales que reflejan las experiencias de vida de los participantes más exactamente que si fueran ideados o en escenarios de laboratorio. Finalmente, el análisis etnográfico incorpora una reflexión del investigador, introspección, y el monitoreo-mismo que Erickson (1973) llama subjetividad disciplinada, y éstas exponen todas las fases de la investigación a preguntas continuas y a la reevaluación.

Aunque se correlaciona la validez interna y externa, acostumbradamente están separadas para aclarar los procedimientos (e.g., Campbell y Stanley, 1963; Cook y Campbell, 1979). Seguimos esa costumbre en la exitosa discusión. Entre los indicadores de confiabilidad científica convencional –confiabilidad Interna y externa, validez interna, y validez externa- los problemas de la validez externa han sido ignorados por los etnógrafos frecuentemente. Los problemas, las metas y las aplicaciones de la investigación cualitativa afectan cómo se definen y se resuelven los asuntos de la validez externa. Como acentuamos anteriormente en este capítulo, la credibilidad de la investigación que es contextual, teóricamente ecléctica, y comparativa está amenazada por crecida en factores diferentes a aquellos que afectan la experimentación y otras formas de investigación cuantitativa.

Los asuntos en la validez de la investigación etnográfica interna, así como externa, son tratados por los trabajadores de campo que están enterados de estas características. La discusión siguiente, presenta las amenazas a la credibilidad convencional de un diseño etnográfico y las formas como se pueden remediar.

Validez interna

La validez interna aumenta el problema de si las categorías conceptuales entendidas para tener significados mutuos entre los participantes y el observador son compartidas. Las amenazas para la validez interna convencional que Campbell y Stanley (1963) y Cook y Campbell (1979) describen como plantear dificultades para la investigación experimental son también aplicables a la investigación etnográfica, aunque presentan diversos problemas y son resueltos diferentemente. Estas amenazas incluyen historia y madurez, efectos del observador, selección y regresión, mortalidad, y conclusiones falsas.

Historia y madurez. El grado al cual los fenómenos observados en la entrada o en otras ocasiones iniciales son iguales que éstos observados subsecuentemente que llegan a ser saliente, donde el proceso y el cambio son el enfoque del proyecto de investigación. Diferente al experimentador que utiliza varios métodos para sostener constantes los efectos del tiempo, el etnógrafo conduce la investigación en escenarios naturales donde el reloj avanza. Los cambios que ocurren en la escena social son comparables a lo que los experimentadores designan como historia; los cambios que implican el desarrollo progresivo en individuos son la madurez.

Los etnógrafos asumen que la historia afecta la naturaleza de los datos recogidos y que el fenómeno sigue siendo raramente constante. La tarea etnográfica es establecer qué datos de la línea base siguen siendo en un cierto plazo estable y qué datos cambian. Tal cambio puede ser recurrente, progresivo, cíclico, o aberrante; las fuentes del cambio y de su operación también deben ser especificadas (Appelbaum, 1970; Lofland, 1971). Esto es facilitado por la réplica sistemática y la comparación de los datos de la línea base, análogo a los datos de la preprueba recogida por experimentalistas. Los investigadores también utilizan la réplica y

miden el tiempo de las estrategias de muestreo para distinguir fenómenos relativamente estables de fenómenos sujetos a las variedades de cambio.

Muchos de los métodos usados por etnógrafos para permitir los efectos de la historia son aplicables en tener en cuenta la madurez. Los investigadores experimentales manejan estas variables con apremios tales como diseñar proyectos de limitada duración y asignando temas al azar para controlar y experimentar a los grupos. Cuando se miden los efectos de tratamientos, la madurez puede ser vista como fuente de contaminación. Los experimentadores postulan un modelo biológico o cuasi biológico con las etapas universales del desarrollo. La madurez se conceptúa como un proceso universal, normativo, procedente a través de etapas bien definidas. Los etnógrafos, sin embargo, ven las etapas de maduración como variantes de acuerdo a las normas culturales. Los trabajadores en campo permiten que los efectos de la madurez por descubrir los comportamientos y las normas esperadas en diversos contextos socioculturales. Están menos preocupadas con lo que la gente es capaz de hacer en alguna etapa de desarrollo que con lo que la gente en varias etapas espera hacer a través de los miembros más viejos de sus grupos.

La madurez y el desarrollo se convierten con frecuencia en el enfoque de estudios etnográficos (e.g., Howard, 1970; Moore, 1973). Leemon (1972) y Burnett (1969) usaron el modelo de Van Gennep (1960) de los ritos del pasado para el análisis de la madurez entre estudiantes en los Estados Unidos. Otros investigadores (e.g., Becker *et al.*, 1961) han reconstruido el proceso de madurez con las opiniones de los participantes implicados. Las constantes comparaciones (Glaser y Strauss, 1967), el análisis del caso- discrepante (Erickson, 1973; Robinson, 1951; Wolcott, 1975; Znaniecki, 1934), y una variedad de estrategias lógico-deductivas (e.g., el modus operandi de Scriven, 1974) se puede utilizar para distinguir las influencias de la madurez de otros fenómenos que intervienen para identificar las causas posibles, sus interacciones, y sus probables impactos (e.g., Eddy, 1969; Ward, 1971).

Los Efectos del Observador. Los etnógrafos califican la validez de datos que recogen de informantes. Primero, la información es válida aunque represente un solo punto de vista o esté formada por características especiales o relaciones con el investigador. Es válida para esos contextos, y puede ser replicada si los contextos están hechos explícitamente. Tales datos llegan a ser problemáticos solamente si se utilizan para representar las opiniones más allá de esos contextos. En segundo lugar, las culturas se componen de miembros con una variedad de puntos de vista; validez para una cultura, si puede ser alcanzada, sería una amalgama de opiniones: Así, el etnógrafo debe buscar por informantes que igualen la gama de variación en la población. Tercero, muchas fuentes de invalidez pueden ser reducidas si el investigador pasa bastante tiempo en el campo. Medir el tiempo permite una búsqueda cuidadosa a través de los informadores quienes pueden aumentar, desconfirmar, o corroborar la información ya recopilada. Esto hace al investigador menos visible, y por lo tanto menos reactivo, en el escenario de modo que el flujo normal de actividades se resume.

Los efectos del observador operan en un número de diferentes maneras en la etnografía. La principal fuente de datos de los etnógrafos, la observación de participantes, esta más cargada con problemas de reactividad que cualquier otro modo de recolección de datos. En las etapas iniciales de la investigación, los informantes pueden desmontar, presentar un ideal mismo, o decir al investigador lo que piensan que el investigador debería o quiere oír. Yoors (1967) describe esto entre los gitanos, diciendo que la mayoría de la sabiduría convencional acerca de la utilización de las mujeres gitanas para decir la fortuna ha sido fabricada por ellos para satisfacer y evadir a los antropólogos curiosos. Los participantes que son observados pueden actuar anormalmente. Los chicos de cuarto grado de LeCompte pasaron considerable tiempo payaseando, chacoteando y haciendo bromas, para proveer material para el libro que sabían que ella estaba escribiendo. Finalmente el profesor le pidió a ella que les explicara que era un libro serio, previsto para describir cómo las cosas suceden en la escuela, no uno para el entretenimiento.

Esto asuntos son complicados por las relaciones personales, mencionadas en otra parte, que se desarrollan entre los informantes y los investigadores. Los papeles que los investigadores asumen afectan la información que suministran los participantes, y así, la influencia de la validez de los datos.

Paralelo a este problema en la observación es la credibilidad de los reportes del informador en las entrevistas. Los informadores pueden mentir, omitir datos relevantes, o distorsionar sus

demandas (Dean y Whyte, 1958). La corroboración independiente de los informantes múltiples (e.g., Fuchs, 1969) o de otros observadores fortuitos de la escena social (e.g., Smith y Keith, 1971), con suficiente residencia en el campo para reducir las reacciones artificiales (e.g., Wolcott, 1973), y la codificación de las respuestas del participante, de acuerdo a las situaciones esperadas para obtener respuestas ideadas (e.g., Becker *et al.*, 1961; McCall, 1969) son técnicas usadas por los etnógrafos para reducir tales distorsiones en los datos.

Los efectos inusuales del observador, descritos en otro lugar de este libro como experimentos sociales informales dispuestos por el investigador, también amenazan la validez de los estudios etnográficos. Tal idealización puede distorsionar los datos recopilados; esto puede ocurrir cuando el etnógrafo planea y ejecuta un acto excepcional para obtener respuestas de los participantes. Tales estrategias pueden también violar la ética de investigación del consentimiento del participante (Cf., e.g., Denzin, 1978; Jorgensen, 1971; Rynkiewicz y Spradley, 1976). Sin embargo, los pasos en falso inadvertidos y las medidas de pata confiadas por el investigador son menos polémicos que las manipulaciones deliberadas y proporcionan información valiosa en las normas y las sanciones. Aquí el investigador debe establecer que es el acto en sí mismo el que obtiene las respuestas en vez del acto interpretado por el (Webb *et al.*, 1966).

Finalmente, los etnógrafos deben demostrar que, en casos cuando la presentación de las perspectivas de los participantes es importante, las categorías son significativas para los participantes, reflejan cómo los participantes experimentan sus vidas, y son apoyados por los datos. Cuando son formales los instrumentos que se utilizan, los etnógrafos intentan establecer el grado a el cual las medidas tienen el mismo significado para el investigador y el participante (e.g., Goodman, 1957; Spindler, 1973, 1974b). Incluso cuando las construcciones derivadas de los participantes son menos importantes, las construcciones designadas por el investigador se deben fundamentar y deben ser congruentes con los datos.

Esencialmente, los investigadores deben guardar los instrumentos que utilizan y las construcciones que crean de sus propios etnocentrismos e inclinaciones perceptivas. Éstas son las condiciones inherentes en la actividad humana. Aunque las teorías socioculturales y los modelos analíticos proveen a los etnógrafos con perspectivas para monitorearse a ellos mismos como miembros de ambos grupos de participantes y de la comunidad científica (Schatzman y Strauss, 1973), las inclinaciones que resultan del entrenamiento académico pueden distorsionar los datos. Por ejemplo, las inclinaciones disciplinarias pueden aparecer, sin embargo, implícitamente, en las categorías que un investigador elige como saliente para el análisis y la codificación de datos etnográficos, sin importar si las categorías derivadas de los participantes o las construcciones designadas por el investigador se utilizan. Los investigadores con diversos marcos teóricos pueden centrarse en diversos aspectos de los datos. Las estrategias discutidas previamente para realzar la confiabilidad de las construcciones analítico y de las premisas, para asegurar la confiabilidad interna de los estudios etnográficos también contribuyen a supervisar y manejar las inclinaciones analíticas del observador; así, realzan la validez también. De éstas, la reacción y la confirmación de participantes, conducida a través de la investigación, puede ser más efectiva en revelar las distorsiones inducidas por el investigador (Wax, 1971).

Selección y regresión. En la investigación experimental, los investigadores controlan los efectos de la selección y la regresión de modo que puedan demandar más confidencialidad que las diferencias entre el tratamiento y los grupos de control, que son causados por el tratamiento en vez de por las diferencias inherentes en los grupos. Aunque los etnógrafos atacan raramente con el problema de aislar los efectos del tratamiento, hacen frente a las distorsiones en sus datos y conclusiones creadas por la selección. La selectividad se convierte en un problema serio en situaciones cuando hay también muchos participantes para recopilar datos de todos o cuando la escena social es tan compleja que la observación de todos los acontecimientos, actividades, y escenarios es imposible. En estos casos, los investigadores deben tomar un inventario adecuado (Cf., e.g., Schatzman y Strauss, 1973) de subgrupos, de facciones, de acontecimientos, y de escenas sociales en el sitio de campo. Sin tal inventario, el etnógrafo no puede determinar si los resultados son representativos solamente de ciertos participantes o de circunstancias particulares. Estas estrategias son tan útiles para asegurar validez externa como para asegurar validez interno: Si las comparaciones que cruzan el grupo están para ser creíbles, entonces deben fundamentarse con datos exactos de grupos individuales.

Mortalidad. Cómo los grupos cambian en un cierto plazo como resultado de pérdidas y de ganancias en una membresía que plantea dificultades especiales para los etnógrafos. Aunque los investigadores experimentales pueden sustituir los temas que se pierden de sus estudios, los etnógrafos asumen que la propuesta naturalista imposibilita la capacidad de intercambio de los informantes y de los participantes humanos: la pérdida y el reemplazo como ocurren naturalmente llegan a ser asuntos de estudio en sí mismos. El crecimiento y el rendimiento se asumen para ser normales a la mayoría de los grupos, así que la tarea etnográfica se convierte en la identificación de sus efectos. Esto requiere cuidadosa atención de los datos de la línea base, discutidos previamente, de modo que el investigador pueda comparar los acontecimientos y las actividades que ocurren en un cierto plazo.

En su estudio del aculturación, Jocano (1969) examinó la movilidad de gente joven dentro y fuera de un barrio filipino, tanto como el tratamiento del nacimiento y de la muerte, para establecer ciclos de crecimiento y del rendimiento según lo definido e interpretado por la comunidad. Por medio de estudiar la inscripción de primavera de un niño nuevo al salón de tercer grado, Goetz (1976b) validó las prácticas de la socialización y las metas observadas entre estudiantes anteriores en el año escolar. Smith y Keith (1971) similarmente propusieron y entregaron una plantilla de rendimiento para iluminar la dinámica social de la innovación en un programa de escuela primaria. En cada uno de estos casos, la recolección de datos de la línea base permitió a los investigadores analizar los efectos de la pérdida subsecuente y del reemplazo.

Conclusiones falsas. No obstante por medio de los informes del etnógrafo para los efectos de la historia y de la madurez, del impacto del observador, de la selección y de la regresión, y de la mortalidad, las relaciones postuladas entre los fenómenos observados pueden ser sin embargo falsos. Este problema es análogo a la formulación de Cook y Campbell (1979) de la validez estadística de la conclusión. Definen esta construcción como (1) el grado al cual el tratamiento causó realmente un efecto predicho, y (2) el grado al cual los fenómenos presumidos están causalmente relacionados. La validez estadística de la conclusión alerta a los investigadores experimentales para buscar relaciones falsas y para resistir las relaciones asumidas donde no puede haber o, inversamente asumir las relaciones que son no existentes cuando pueden ser obsecurecidas por un artefacto de la instrumentación o del tratamiento. Estos asuntos son supremo a los investigadores experimentales cuyos diseños imposibilitan acostumbradamente las laboriosas reexaminaciones post hoc de fuentes de error, a menos que cuando la intuición o la penetración sugiera tales errores puedan existir.

En contraste, el diseño etnográfico asigna lo que Scriven (1974) llama una perspectiva del modo de operación, en el cual las génesis de datos observados se remontan retrospectivamente. Las causas plausibles son delineadas por la reexaminación de los datos recolectados durante la investigación y a través de la discusión con los informantes. Las asociaciones de postulación entre los fenómenos dependen de la eliminación de las explicaciones alternativas. (Campbell, 1979). Denzin (1978) ve una ayuda adecuada de generalizaciones como establecer el orden del tiempo y la covariación de construcciones y como eliminar las hipótesis rivales. Él clasifica la observación de participantes como excelente, buena, y justa, respectivamente, en estos tres factores.

La eliminación de las explicaciones rivales depende de la consideración de los factores que amenazan la validez interna. También requieren eficaces y eficientes sistemas de recuperación de datos etnográficos y el uso escrupuloso de las fuentes corroborativas y alternativas. Éstos sirven para apoyar la búsqueda de trabajadores de campo, para los casos que niegan relaciones tentativamente postuladas y para la evidencia que califica o desconfirma las construcciones emergentes (Mehan, 1979; Robinson, 1951; Znaniecki, 1934). Aunque ningún diseño de investigación puede identificar la causa exacta de un dato observado. La etnografía puede especificar un arsenal de las más plausibles causas de un dato observado de entre ellos el más probable.

Debido a que muchos de los investigadores lo consideran como causal pueden no estar visto así por los participantes, las explicaciones del participante de los acontecimientos son una de las características centrales que los etnógrafos examinan. Aunque Rist (1970) rechazó las explicaciones de los profesores para que los estudiantes fracasaran en su estudio de 3 años de un grupo de niños de escuela primaria, el demostró que aquellos estudiantes que fracasaron fueron aquellos que los profesores esperaban que fracasaran, por alguna razón. En

contraste, Smith y Keith (1971) expandieron en los relatos e interpretaciones de los participantes para explicar el fracaso de la innovación en una escuela primaria.

La longevidad en un sitio de investigación, presupuesto en el diseño de investigación etnográfica, facilita la búsqueda de causas y consecuencias. Si los etnógrafos no han atestiguado personalmente los antecedentes de los eventos, deben de hablar con las personas quienes lo han hecho. Así, los datos de los informantes, los documentos, y otras fuentes pueden ser sustituidos por relatos de testigos oculares por medio del investigador. Similarmente, la residencia en campo a largo a plazo permite la identificación de la covariación del fenómeno en escenarios naturales. No obstante, la sugerencia de Cook y Campbell (1979, p.55) para los investigadores experimentales que aplica tanto como para los etnógrafos:

Estimar la validez interna de una relación es un proceso deductivo en el cual el investigador tiene que pensar sistemáticamente, a través de cómo cada (factor)...puede haber influenciado los datos...En todo este proceso, el investigador tiene que hacer su mejor crítica propia, examinar agudamente todas los riesgos que el investigador pueda imaginar.

Para el etnógrafo, el proceso es inductivo, tanto como; las fuentes de inclinaciones o de contaminación deben ser descubiertas como procede el estudio, en vez de esperar por análisis post hoc.

Validez externa

En la mayoría de los estudios etnográficos, tanto como en muchos estudios cuantitativos, las limitaciones requeridas para la generalización estadística puede ser difícil de aplicar. Las reglas para un muestreo apropiado mejoran la generalización de los estudios cuantitativos; los etnógrafos, sin embargo, deben tratar asuntos diferentes. Creemos que los riesgos para la validez externa convencional de los descubrimientos etnográficos están constituidos por cualquier cosa que obstruya o reduzca la comparación y la traducción de un estudio.

Como dijimos en el capítulo 2, la comparación es el grado al cual los componentes de un estudio, incluyendo las unidades de análisis, los conceptos generados, las características de la población, y los escenarios, están suficientemente bien descritos y definidos que los otros investigadores pueden usar los resultados para comparar otros estudios que tratan asuntos relacionados. Establecer la comparación de un estudio lo hace científicamente útil. La traducción está relacionada, pero distinto; es el grado al cual el investigador usa los marcos teóricos, las definiciones, y las técnicas de investigación, accesibles y entendibles a otros investigadores en la misma disciplina o en las relacionadas. Un estudio es de poco uso para otros investigadores si sus bases teóricas o las construcciones alrededor de las cuales está organizado es tan idiosincrásico que sólo es entendido por la persona que hizo el estudio. La falta de comparación y de traducción reduce la utilidad de un estudio a un interesante rescate cultural.

Para establecer la comparación y la traducción, un etnógrafo debe demostrar lo que Wolcott llama la tipicidad (1973) de un fenómeno –la extensión a la cual puede ser comparado y contrastado a lo largo de dimensiones relevantes con otros fenómenos. Consecuentemente, la validez externa depende de identificar y describir las características de fenómenos salientes para la comparación con otros, tipos similares. Una vez que la tipicidad o atipicidad de un fenómeno es establecida, las bases para la comparación, entonces, pueden ser asumidas, y los resultados pueden ser trasladados para la aplicabilidad a través de sitios y disciplinas.

Este problema es tratado a cierta extensión por los diseños etnográficos en multisitios. El aumento en el tamaño de la selección de uno a varios, realza la generalización de un estudio (Campbell, 1979). Raramente, sin embargo, pueden los investigadores muestrear sus sitios de poblaciones extensas.

Los sitios múltiples generalmente se eligen no probabilísticamente, usando cualquiera de los criterios basados en los procedimientos de selección discutidos en el capítulo tres. Debido a que el tamaño de muestra es insuficiente para la generalización segura (Reichardt y Cook, 1979), los investigadores en estudios en multisitios deben tratar los riesgos de la validez externa con tanto cuidado como los etnógrafos lo hacen en un solo-sitio. Cuatro factores que afectan la credibilidad de un estudio

para tales comparaciones a través del grupo, son: los efectos de la selección, los efectos de los escenarios, los efectos de la historia, y efectos de la construcción.

Efectos de la selección. Algunas construcciones no pueden ser comparadas a través de grupos porque son específicas a un solo grupo o porque el investigador ha elegido equivocadamente a grupos a quienes la construcción no ocurre. Esto ocurre más frecuentemente en aquellas situaciones en las cuales se utilizan las categorías diseñadas por el investigador. Aquí, la tarea inicial del investigador es determinar el grado de igualdad entre las categorías y la experiencia del grupo, la cultura, o los escenarios bajo investigación. Cuando es esto es olvidado, las categorías se pueden asumir por el investigador para que existan, y las comparaciones inválidas pueden ser dibujadas. Cuando un investigador está investigando la ocurrencia a través del grupo de las categorías derivadas de los participantes, esto puede ser menos probable que ocurra porque el conocimiento de la derivación participante de las construcciones puede funcionar como un control para los riesgos para la validez. Finalmente, el descubrimiento de que los datos están ausentes para el soporte de una construcción puede ser información útil en sí misma. En algunos casos, el etnógrafo, entonces, puede reanalizar los datos para los contrastes a través de grupos, como Mead (1935) hizo con sus primeros datos de campo.

La obsesión etnográfica con identificar las distintas características de los grupos investigados deriva de la significación de esta información para propósitos comparativos. Aunque la caracterización se puede rendir parcialmente en calidades subjetivas, las calidades de los grupos cuantitativamente medidas son esenciales. Los estados socioeconómicos, los niveles de educación logrados, y la composición racial son característicos de las poblaciones que son fácilmente reportadas cuantitativamente.

En su análisis etnográfico del rol del director, Wolcott (1973) caracteriza al individuo estudiado comparándolo a la categoría modal en una encuesta nivel nacional de los directores de escuelas primarias. Goetz (1981b) observa que el rol cultural del corredor de bolsa asumido por los profesores en su investigación sobre la aculturación del rol-del sexo, puede ser dependiente en estas relaciones de los profesores con la comunidad mantenida por su escuela. Cusick (1973) limita sus explicaciones a los patrones del intercambio de profesores-y-estudiantes a las escuelas que sirven a las poblaciones comparables a los grupos que examinó.

Efectos de los Escenarios. Los investigadores afectan los grupos, las culturas, y los escenarios que estudian sólo por estudiarlos. Las construcciones generadas en un contexto no pueden ser comparables a otros porque son una función del contexto bajo investigación no sólo del contexto. Los efectos reactivos del observador, discutidos previamente como amenazas o riesgos a la validez interna, son igualmente serios cuando se conducen las comparaciones a través del grupo. Donde la construcción es una función de la interacción del observador y el escenario, puede ser tratado como equivalente solo por grupos que son observados similarmente, y las dinámicas interactivas se deben identificar claramente. Las limitaciones de los etnografías de escuelas conducidas por observadores participantes, quienes fueron además los profesores del salón de clases (e.g., King, 1967; McPherson, 1972 Rosenfeld, 1971; Wolcott, 1967b) proviene la posibilidad de que los resultados fueran distorsionados por los efectos de la interacción observación-escenario. Smith y Geoffrey (1968) buscaron evitar este problema recolectando observaciones desde dos perspectivas: el profesor y el investigador-no participante. Wolcott (1974) y King (1974) trataron el asunto con análisis retrospectivos de las dinámicas de interacciones en sus escenarios respectivos. Los investigadores colaborativos tratan este problema documentando y comprobando juntas sus opiniones de cómo están afectando el sitio.

La sobresaturación de escenarios es un segundo problema de esta faceta. Se relaciona con la historia del grupo, una tercera amenaza para la validez externa. Los grupos y las culturas que atraen la investigación continua o intermitente de los científicos sociales pueden ser asumidos para ser diferentes de grupos y de culturas con poco o nada de tales experiencias. Los investigadores educativos son familiares con este problema en los distritos escolares adyacentes a centros de investigación; las actividades de la investigación llegan a estar tan integradas con la enseñanza y la administración en curso que la población es alterada permanentemente. Caudill (1963) cita a Appalachia como una subcultura que ha

experimentado la atención cíclica de investigadores. Él demanda que las personas de esa área han desarrollado una cautelosa, respuesta cínica a los investigadores y practicantes, basadas en experiencias repetidas de decepcionadas expectativas. Asimismo, Deloria (1969), comenta que los nativos Americanos “han maldecido” a los antropólogos, que invaden su privacidad, manipulan sus vidas, distorsionan sus experiencias, y explotan su condición.

Efectos de la Historia. La comparación de las construcciones a través del grupo, puede ser inválida debido a las experiencias históricas únicas de grupos y de culturas. Advierten los investigadores, por ejemplo, en contra de comparar la esclavitud en los Estados Unidos y la esclavitud dentro de América Latina. Sin embargo, la identificación cuidadosa de las diferentes condiciones históricas y los subsecuentes descubrimientos de variaciones en los patrones han sido fructuosas (e.g., Elkins, 1959).

En su investigación de enseñar en una pequeña aldea alemana, Spindler (1974a) contornea la transformación de la comunidad de rural a condiciones urbanas y a la introducción de la innovación de un plan de estudios nacionalmente diseminado. La comparación de los resultados de Spindler con el estudio anterior de Warren (1967) de una escuela en una aldea similar pudo identificar la urbanización común, pero tendría que considerar variaciones en el plan de estudios de la escuela que provenían de la diferencia de 10 años en el tiempo. La falta de considerar las diferencias históricas entre los grupos, puede resultar en la mala aplicación de las construcciones y suposiciones de que los fenómenos son equivalentes a través de los grupos.

La suposición opuesta, de que todos los grupos de fenómenos son únicos, es igualmente equivocada. Studstill (1979) observa el etnocentrismo limitando la mayoría de los estudios de la escuela a las organizaciones en sociedades tecnológicas complejas. Él atribuye esto a la incuestionable suposición de que las escuelas nativas en sociedades analfabetas tienen poco o nada en común con las organizaciones burocráticas predominantes en las culturas industriales, a pesar de la evidencia, por el contrario (Cf., e.g., Hansen, 1979). Studstill sugiere que la falta de identificar claramente ambas características comunes y contrastivas de escuelas en sociedades cultas y analfabetas, haya conducido a la atribución de inmerecida exclusividad a las escuelas en las sociedades tecnológicas complejas.

Efectos de la construcción. La validez de la construcción es definida por Cook y Campbell (1979) como el grado al cual los términos abstractos, las generalizaciones, o los significados se comparten a través de épocas, de escenarios, y de poblaciones. Las definiciones y los significados de los términos y las construcciones, varían a través de estas dimensiones. Una segunda interpretación de la validez de la construcción es cómo los efectos del fenómeno observado se interpretan. Las explicaciones consideradas como válidas entre algunos grupos son sustraídas por otros. La validez de la construcción también se refiere al grado para el cual las instrucciones y los formatos de instrumentos son mutuamente inteligibles al diseñador del instrumento, para el administrador del instrumento, y para los participantes a quienes se aplica el instrumento.

Según lo observado previamente, la comparabilidad de estudios etnográficos se puede reducir u obstruir por el uso idiosincrásico de construcciones analíticas iniciales o por la generación de construcciones tan peculiares a un grupo que son inútiles para las reexaminaciones a través del grupo. Cook y Campbell (1979) atribuyeron riesgos a la validez de la construcción de instrumentos usados en investigación experimental, suficientemente graves que discutieron el asunto independientemente de la validez interna y externa. Un número de efectos discutidos previamente afectan la validez de la construcción. Debido a que un resultado importante de la investigación etnográfica es la generación y el refinamiento, por medio de las aplicaciones a través de grupos, de construcciones, los etnógrafos consideran las aplicaciones de la validez de la construcción como críticas a la credibilidad de sus resultados.

Donde se identifican las diferencias, los etnógrafos las reportan como atributos de los grupos que son examinados (e.g., Gibson, 1988; Ogbu, 1974; Peshkin, 1991; Smith Y Keith, 1971; Wolcott, 1973). Esto sensibiliza a otros investigadores, ordenándolos a examinar efectos comparables en otros grupos. En los casos donde las dimensiones del grupo requieren hacer modificaciones de los instrumentos o de construcciones analíticas iniciales (e.g., Modiano, 1973; Spindler, 1973, 1974b) —un requisito común en los estudios a través de la cultura — las modificaciones están incluidas en la presentación de los resultados.

Resumen

Entre las limitaciones de aplicar estos estándares convencionales de validez superficialmente a los estudios cualitativos, está aquella que implica prácticas conflictivas e incompatibles. Los observadores múltiples, por ejemplo, resuelven algunas aplicaciones de tendencias pero suscitan otros problemas para el interés. Atestar a muchos investigadores dentro de una escuela o una comunidad estresa a sus miembros y puede alterar al escenario. Concluimos esta sección con la validez convencional con algunos ejemplos de los investigadores preocupados intentando tratar la validez en su propio trabajo.

Un estudiante graduado se quejó con uno de nosotros, "los conceptos de la validez que he leído, no sirven para mi estudio. Esto no quiere decir que no funcionen para otros estudios cualitativos, pero no se ajustan a las suposiciones teóricas que he hecho". Creemos que el estudiante tenía razón. Las premisas de su estudio eran incompatibles con algunas nociones de la validez; aplicar estas propuestas incompatibles habría sido una farsa de algunas de las muchas cosas que el estudiante estaba tratando de examinar.

La aplicación en este caso era si aceptar la confirmación del grupo de participantes de varios temas y patrones en los datos como demostración de su validez. El diseño del estudio fue basado en el constructivismo radical, una perspectiva teórica que hace problemático el grado al cual los temas y los patrones en la vida social son compartidos entre los individuos. El investigador en esta situación estaba genuinamente preocupado por esperar utilizar un método de validación, la confirmación del grupo estudiado, era contraria a las premisas teóricas del estudio.

Como segundo ejemplo, un problema que se presentó por un participante en una conferencia profesional provocó diferentes asuntos. El investigador restringió la información en los reportes sometidos, porque el material pudo haber sido usado para despedir a empleados de la agencia bajo estudio. En esta situación, los datos conceptuales que autentificaron los patrones generales fueron retenidos; sin embargo, el conflicto aquí era algo ético en vez de teórico.

La delicadeza de esta situación, incluso evitada acostumbradamente a través de la comprobación de las versiones de los participantes del mismo evento. El planteamiento de las preguntas requeridas para tal verificación, por sí misma habría amenazado la seguridad de los empleados. Dejaron al investigador solo con medios indirectos e inferencias altamente deductivas, para confirmar los patrones que se podrían bosquejar solamente en los informes finales.

Un ejemplo final ilustra un diferente problema con la dirección de la validez. Hace algunos años un colega nuestro, presentó algo de su investigación a un grupo de etnógrafos educativos. Los etnógrafos estaban contrariados con el informe de nuestro colega porque contenía muy poco de la amplia descripción que su marco de antropología, les había conducido a esperar de tales investigaciones. Nuestro colega, un sociólogo educativo entrenado por la tradición de Glaser y Strauss (1967) del diseño cualitativo altamente analítico, fue tomado desconcertante en la reacción de los etnógrafos. Aquí, la dificultad se presentó de las tradiciones metodológicas que estaban en conflicto, y los datos que los etnógrafos esperaban ver que hubieran sido recolectados. Sin embargo, la propuesta de Glaser y Strauss requiere la abstracción considerable de la información-la traducción de la información sin clasificar dentro de categorías más generales- antes de la presentación y la interpretación.

Nuestra discusión de la validez convencional, aplicada metafóricamente a la etnografía y al diseño cualitativo, dibuja ejemplos de problemas y sus soluciones a partir de varias décadas de práctica. Ni los problemas ni sus remedios son nuestros; estos han sido explorados y desarrollados por generaciones exitosas de investigadores cualitativos, que buscan mejorar la investigación social.

Lo que demandamos es una comparación sistemática de lo que hacen los investigadores cualitativos para consolidar sus estudios con lo que el diseño de investigación convencional ha definido como cánones de confiabilidad y validez. Como nuestro resumen sugiere, estos cánones no se pueden aplicar rutinariamente al trabajo cualitativo sin causar más problemas de los que solucionan. Vemos su valor en el abastecimiento de una fuente de comprobaciones, de consideraciones, de explicaciones rivales, y de precauciones.

Resumen

A cierto grado, determinar la calidad es intuitivo y subjetivo. Como Pirsig (1974), que compara las opiniones sobre las motocicletas con las opiniones sobre los manuales técnicos, los investigadores simplemente conocen la calidad cuando la ven. Sin embargo, el esfuerzo científico requiere más que intuición. Los criterios evaluativos deben estar indicados claramente para que puedan ser examinados y establecidos por la comunidad de investigadores. Si se identifican y se codifican los criterios evaluativos, pueden entonces ser utilizados, juiciosamente, para determinar estudios solos o para evaluar el mérito comparativo de un grupo de estudios relacionados.

La determinación de estudios cualitativos es difícil, debido a la diversidad inherente de los diseños. La investigación se esfuerza como los etnografías, caracterizadas por perspectivas fenomenológicas, factores naturalistas, estrategias multimodales, acercamientos eclécticos a la teoría, y la participación del investigador como instrumento, resiste simplemente a las recetas para la evaluación.

Por otra parte, los usos comparativos previstos y buscados por la mayoría de los investigadores requieren medios legítimos, para medir los méritos relativos de las observaciones, los resultados, las conclusiones, y las interpretaciones. Como Rist (1980) observa tan convenientemente, que el etnógrafo competente desmitifica el proceso de investigación a través de abrir y publicar la revelación, el monitoreo-mismo, y la evaluación misma. Esto contribuye a la comprensión de fenómenos complejos y a entender cómo se ha alcanzado esa comprensión.

Como hemos ilustrado en la sección precedente, tratando todas las fuentes de contaminación y las tendencias e inclinaciones en el diseño cualitativo, se asignan medidas contradictorias. Por ejemplo, aunque utilizamos a menudo el término *etnografía* para referir a un proceso de investigación, la etnografía también es el producto de un esfuerzo de investigación. Como acentuamos en el capítulo uno, es definido por el antropólogo como una descripción analítica de una escena cultural intacta (Spradley y McCurdy, 1972), delinear las creencias compartidas, las prácticas, los artefactos, el conocimiento popular, y los comportamientos de un cierto grupo de gente. Su objetivo es la reconstrucción holística de la cultura de fenómenos investigados. Dada esta meta, la responsabilidad primaria del etnógrafo es para una interpretación fiel y exacta de las maneras de vida de los participantes. Éstos pueden ser excéntricos, singulares, o idiosincráticos cuando son comparados con otros grupos, pero todavía requieren, y quizás necesiten, reportarse. Como consecuencia, algunos etnógrafos resisten la formulación de las construcciones comparables y los postulados traducibles a otros grupos necesarios de antemano para establecer validez externa convencional y confiabilidad externa. Creen que adaptar estas abstracciones a las comparaciones a través del grupo distorsiona su derivación. Así, arriesgan la posibilidad de obtener datos no comparables al servicio del único escenario de investigación.

Tales dilemas, discutidos como opciones dicótomas entre los datos subjetivos u objetivos y los procesos de análisis de datos, entre el réplica o la autenticidad, entre la representatividad de muestras o propósitos de selección, entre la generalización o la unicidad de resultados unánime (Filstead. 1979; Rist. 1977; Wilson. 1977), se comparten a través de los diseños de investigación de la ciencia social tan divergente como la investigación experimental y la etnografía. Aunque la conceptualización dicótoma de estos asuntos es útil pedagógicamente, distorsiona la práctica de la investigación; pocos estudios, ya sean cualitativos o cuantitativos, ajustan cuidadosamente en cualquier -ranura de las dicotomías (Reichardt y Cook, 1979). Desafortunadamente los investigadores educativos y otros profesionales en el campo, son susceptibles a ver estas alternativas como opciones exclusivas mutuamente. En una responsabilidad compartida con la mejora del plan de estudios, la instrucción, y otras prácticas, buscamos diseños de investigación que respondan las preguntas y que resuelvan los problemas. Además, la preocupación pública y académica para la aplicabilidad directa de la investigación educativa, eclipsa la investigación en campo y provoca interpretaciones simplistas del diseño y el resultado. El resultado inevitable es que los resultados de investigación son raramente funcionales o son inaplicables a las salas de clase reales.

Nuestra posición es que transformar estos asuntos en opciones dicótomas es innecesario, inexacto y en última instancia ineficaz. Muchos estudios de investigación incluyen la recolección de datos objetivos y subjetivos. Similarmente, una sola investigación puede utilizar estrategias de análisis de datos que se extienden de subjetivo a objetivo (Scriven, 1972). La

réplica a menudo es vista como simplemente una función de la estandarización de instrumentos y de procedimientos, por lo tanto inaplicable a la etnografía, es un asunto complejo para ser tratado por medio de estrategias múltiples. El muestreo es solamente una forma de selección. Si se ve como una recolección de alternativas traslapadas para una variedad de problemas de diseño, entonces, su contribución depende de, que tan bien fueran resueltos los problemas, más bien que en conformidad a una rara aleatoriedad alcanzada incluso en los estudios cuantitativos. El grado al cual los resultados son generalizable o únicos, confiables, y válidos depende de factores tales como el nivel de abstracción tratado y varía por las construcciones o relaciones postuladas, más bien que por el grado al cual el diseño conforma los estereotipos de la investigación.

El Señor Altamente ejecutante en el Mikado exigió que “el castigo se ajustara al crimen”. Con disculpas a Gilbert y Sullivan, creemos que el diseño debe ajustarse a las líneas de investigación. La investigación cualitativa puede ser usada en muchos contextos; lo cuál es reprehensible si se está utilizando inadecuadamente o se está ejecutando mal. Esperamos que las páginas precedentes asistan al neófito así como a los investigadores experimentados en compartir con nosotros el regocijo de hacer investigación cualitativa. Es, después de todo, generada por la curiosidad sobre la gente en situaciones diarias y extraordinarias; conduce a las investigaciones a lo más complejo de los fenómenos sociales. La palabra *etnografía* significa literalmente “escritos sobre la gente”; en nuestras mentes, no hay tarea más intrigante.

CONCLUSION.

Una vez realizada la lectura de los capítulos anteriores, podemos concluir la importancia que tiene la investigación cualitativa dentro de cualquier proceso de investigación, así como la diferencia entre la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa.

Antología del libro: VOCES CUALITATIVAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL
Editado por MICHEL SCHRATZ

Traducción de: M. en Arq. Angélica María Núñez Aguilar
Colaborador: Concepción Estela Velázquez Méndez

Prefacio del Editor de la Serie

Voces en la Investigación Educativa: Una Introducción
Michael Schratz

Parte Uno: Otorgando a las Voces Personales una Oportunidad en las Organizaciones Sociales

- 1 El Teatro de la Luz del Día: Investigación Cualitativa y el Estudios de Perfil Escolar
Jean Rudduck
- 2 Análisis de Eventos y el Estudio de la Dirección
Robert G. Burgess
- 3 El Concepto de la Investigación de la Calidad en Acción: Dando a los Practicantes una Voz en la Investigación Educativa
Herbert Altrichter
- 4 De la Acción Cooperativa a Autorreflexión Colectiva: Una Aproximación Sociodinámica a la Investigación Educativa
Michael Schratz

Parte Dos: Escuchando la Voz Silenciosa Detrás de la Conversación

- 5 Encontrando una Voz Silenciosa para el Investigador: Utilizando Fotografías en la Evaluación e Investigación
Rob Walker
- 6 ¿Por qué me gusta mirar?: En el Uso del Videocasete como un Instrumento en la Investigación Educativa
Hugo Mehan
- 7 Entrevista de Cultura Mixta, Comparativa, Reflexiva en Schönhausen y Roseville
George y Louise Spindler

Parte Tres: Manteniendo las Voces Auténticas Vivas y Sanas

- 8 Entendiendo lo Incomprensible: Análisis de la Redundancia como un Intento de Descifrar Entrevistas Biográficas
Diezmar Larcher
- 9 Voces de los Maestros de Inicio: Escucha Asistida por Computadora a sus Experiencias Comunes
Günter L. Huber and Carlos Marcelo García
- 10 Explicaciones Vacías para Matrices Vacías: Una Ilustración de un Análisis Secundario de Datos Cualitativos
Shulamit Reinhartz

Un Epílogo: Colocando las Voces Juntas
Michael Schratz

Notas de los Colaboradores

Índice

Prefacio del Editor de la Serie

El propósito de las series “Investigación Social y Estudios Educativos” es proporcionar guías autoritarias para elementos clave en la investigación educativa. Las series incluyen vistas generales de los campos, guías en mejores prácticas y discusiones de las implicaciones prácticas de la investigación social y educativa. En particular, las series tratan con una variedad de aproximaciones para llevar a cabo investigación social y educativa. Trabajo reciente revela que los colaboradores señalan preocupaciones críticas que son particulares al campo de la educación, y se reflejan en las implicaciones de la investigación por una política y práctica educativa.

Cada volumen en las series delinea material que será relevante para una audiencia internacional. Todos los colaboradores de estas series tienen amplia experiencia en la enseñanza, llevar a cabo y utilizar investigación educativa. Los volúmenes son escritos de tal manera que estos soliciten una extensa audiencia de estudiantes, maestros e investigadores. En conjunto los volúmenes en las series “Investigación Social y Estudios Educativos” proporcionan una guía extensa para cualquiera que esté interesado en la investigación educativa contemporánea. Las series incluirán libros elaborados individualmente y volúmenes editados en un rango de temas en la educación incluyendo: investigación cualitativa, investigación por encuestas, la interpretación de datos, auto-evaluaciones, políticas de investigación y sociales, análisis de datos, investigación de las acciones, las políticas y ética de la investigación.

Esta colección de ensayos de un grupo de investigadores internacionales en la educación, se enfoca en la forma en la cual aquellos involucrados en la investigación cualitativa utilizan un rango de voces para analizar y entender los parámetros educativos. En conjunto estos ensayos ilustran diferentes maneras de examinar los cuestionamientos de la investigación y el análisis de datos dentro del marco de la metodología cualitativa. Este libro proporciona una rica fuente de material para estudiantes e investigadores quienes se involucran en el análisis de datos cualitativos.

Robert G. Burgess
University of Warwick

Voces en la Investigación Educativa: Una Introducción **Michael Schratz**

La palabra “voz” en el título de estos artículos recopilados ha sido escogida para arrojar luz en aspectos que frecuentemente son atenuados. La investigación educativa basada en mediciones, variables, experimentación y operación cuantitativa usualmente transfiere las “voces” originales de su investigación en datos estáticos, relaciones matemáticas u otros parámetros abstractos. Por lo tanto, solo muy poco queda del contexto social en el cual ocurre la práctica educativa. Lo que queda, representa el “ruido” en la transmisión de datos y es reducida a su mínima alteración en el proceso de investigación. Así, las voces originales del campo se convierten en las voces “anti-expresivas” en el tratado de la investigación cuantitativa presentado a través de reportes, artículos y libros.

En años recientes muchos investigadores se han venido decepcionando con el proceso académico de la “reducción del ruido” al suprimir los aspectos más perturbadores que representan la individualidad del conocimiento en el dominio de las prácticas educativas. Como consecuencia, diferentes voces de investigadores han sido escuchadas dentro de la comunidad científica sugiriendo más o menos maneras científicamente aterrizadas para entender y mejorar las prácticas educativas. Al poner más atención a las voces originales de los actores de la vida diaria, intentaron hacer espacio para una vista más amplia de la realidad social en su investigación. Esto ha encaminado a los investigadores a romper con algunas de las convenciones preestablecidas de objetividad, fiabilidad y validez. A fin de colocarse bajo la superficie de las actividades diarias y estructuras institucionales, nuevas aproximaciones en la investigación educativa desarrollaron un surtido que va desde estudios

etnográficos, cuestionamientos naturales o estudios de caso a empresas más recientes como la investigación de acción, análisis biográficos y estudios de perfiles.

Todas estas aproximaciones apuntan a cambiar la naturaleza del conocimiento pedagógico al permitir las calidades emotivas y usualmente más inquietantes de los individuos en su cultura al penetrar el proceso de investigación. Por lo tanto, los investigadores dirigen sus estudios con un mínimo de interferencia con la situación auténtica de su campo de estudio. Para alcanzar esto, los instrumentos de investigación deben ser ajustados para habilitar el estudio de las prácticas educacionales tan cerca como sea posible sin destruir el significado auténtico de la gente involucrada. Esta perspectiva de investigación adopta nuevos métodos en la negociación con el mundo de la educación de cada día, el cual será presentado en tres secciones.

Otorgando a las Voces Personales una Oportunidad en las Organizaciones Sociales

Los capítulos en la primera parte de este volumen tratan sobre la tensión entre la complejidad del ambiente de investigación y el compromiso personal y profesional de los individuos dentro de ella. En años recientes, las instituciones educacionales como un todo han venido a ser el foco de la contabilidad pública. La evaluación del desempeño de una institución de aprendizaje compleja, como una escuela, siempre ha sido entendida como una forma de solamente medir su "salida" académica, por ejemplo el desempeño del estudiante. Visto desde una perspectiva sistémica, de cualquier manera, esta vista orientada al producto es muy limitada, ya que se despreocupa de todos los procesos que cuentan para el compromiso compartido de la cultura institucional

En la primera sección se hacen diferentes intentos para mostrar aproximaciones posibles a este punto. Lo que todos tienen en común es la voz la cual debe ser dada a perspectivas individuales dentro del contexto de la micro-política de un ambiente educacional compartido. En el primer capítulo Jean Rudduck presenta el estudio de perfil escolar, como una manera de juntar una variedad de perspectivas en una dimensión práctica en particular. Ellos representan una forma de encuesta enfocada y basada en una escuela en la cual los investigadores son comisionados por una escuela para investigar un tema que es importante para la escuela. Observaciones y entrevistas con un rango de personas dirigidos por un investigador de campo experimentado son utilizados para construir un perfil en el tema en el cual posteriormente será ofrecido de regreso a la escuela como una base de discusión. Este proceso de retroalimentación, el cual resulta ser el aspecto más problemático en el estudio de los perfiles escolares es más importante para la escuela. Los elementos de retroalimentación para los participantes en sí mismo y su utilización para audiencias del exterior generalmente tienen poca atención en los reportes de investigación cualitativa. Aquí Jean Rudduck respeta las voces originales de la gente involucrada y les permite hablar por sí mismos utilizando la rica densidad del significado de la cita directa. Aún así, ella utiliza esta poderosa herramienta de investigación cualitativa en una manera cuidadosa y refleja en los riesgos de traer hacia audiencias públicas, voces que son frecuentemente ignoradas o se han silenciado en las realidades micro-políticas de la vida institucional.

El capítulo de Robert Burgess se enfoca justo en el centro de las actividades micro-políticas en una escuela, el tema del liderazgo. Maestros líderes son respetados como "agentes del cambio" en el desarrollo institucional y por lo tanto la calidad del liderazgo se convierte en un elemento crítico en la vida escolar. Para Burgess la pregunta se presenta, cómo el estudio de la dirección puede ser utilizado para examinar procesos sociales fundamentales asociados con la estructura y la organización de una escuela secundaria. Estudiando estos procesos él enlaza los datos recolectados a través de la observación y entrevistas y una forma de análisis antropológico basado en el uso de "incidentes críticos" o "análisis de eventos". Así, su capítulo demuestra maneras en la cual dichos métodos pueden asistir en el compromiso de una dirección y en cambiar a escuelas como organizaciones sociales.

Elementos de calidad también son los puntos de inicio para el siguiente capítulo por Herbert Altrichter. Él divulga una aproximación de una investigación de acción, para dar a los practicantes una voz en la investigación educacional al hacer que se reflejen en su acción personal. Por medio de los datos de una entrevista él muestra la tensión entre aspectos pragmáticos, epistemológicos y aspectos éticos que tendrán que ser clarificados con la

actividad de investigación concreta. Como un resultado, él ejemplifica y discute el valor de criterios de calidad y así intenta proporcionar un marco de justificación y orientación para profesionales que quieren innovar su práctica dentro del contexto social del desarrollo educacional.

La práctica de la reflexión también es discutida por Michael Schratz, cuyo capítulo se enfoca en la memoria colectiva dentro de un grupo de investigadores. Presentando auto-reflexiones colectivas como una voz cualitativa en la investigación educativa, él describe una aproximación la cuál presenta más peso a estos procesos y así solicitar una mayor énfasis al considerar el origen epistemológico de los resultados de la investigación. En este capítulo él introduce diferentes tipos de aproximaciones los cuales apuntan al desarrollo profesional, cambio educacional y desarrollo organizacional. Él siente que no es el diseño científico el que determina los hallazgos en la investigación sino las interacciones sobre la gente involucrada. Así, él trata de arrojar alguna luz en la fuerza dinámica de los procesos intergrupales dentro de la investigación colaborativa que mantiene el proceso de investigación yendo y viniendo en una dirección en particular.

Escuchando la Voz Silenciosa Detrás de la Conversación

Los capítulos en la parte dos son dedicados a esos métodos los cuales ayudan a que se escuchen las voces silenciosas de los sujetos. La aplicación de medios audiovisuales en el campo de trabajo ha contribuido a la extensión de métodos etnográficos convencionales. A través del uso de videograbadoras, grabadoras de cinta y cámaras, los investigadores pudieron retener imágenes auténticas de escenas que pudieron usarse una y otra vez para su análisis.

Rob Walter describe el uso de fotografías con una idea de encontrar formas de capturar esos aspectos de la vida educacional que no pueden ser capturados por medio del lenguaje. Él utiliza fotografías como una voz silenciosa para descifrar complejos arreglos sociales, como escuelas y salones. Para él las fotografías se convierten en una ventana a un arreglo de propósitos, abriendo nuevas perspectivas cuando son relacionadas a otros datos cualitativos recopilados por medio de entrevistas, observación, discusiones y otros más. Aunque el uso de fotografías en la investigación educacional puede variar dependiendo de las circunstancias en las que se usaron, Walter enfatiza su aplicación como una “corriente dominante” más que como un dispositivo “agregado”. Así, al aproximar elementos críticos de manera visual en vez de verbalmente, proporciona acceso a un compromiso de los problemas educacionales a un nivel profundo de delicadeza y complejidad.

De manera similar, Hugo Mehan utiliza soporte audio-visual en su investigación para llegar más allá de la estructura superficial de la experiencia basada en la observación. En este capítulo él describe como las videograbaciones le permitieron trazar los sutiles patrones de las interacciones entre los estudiantes y descubrir el impacto poderoso del “conocimiento localizado”. El uso de las videocintas como una herramienta para escuchar las voces de los estudiantes se convierte en testigo de la socialización dentro de la cultura de salones de clase alrededor del mundo. Para Mehan, analizar el tratado del micro-mundo del salón de clases le permite al investigador examinar más críticamente los factores que explican el desempeño escolar, como las clases sociales, herencias, origen étnico en el nivel macro de la sociedad. Así, las videograbaciones se convierten en una herramienta política al revelar la injusticia en la práctica educacional.

En el capítulo final de la segunda sección del libro George y Louise Spindler examinan experiencias transculturales (culturas cruzadas) en el uso de grabaciones audio-visuales que fueron registradas en diferentes ubicaciones. Estos presentaron estímulos evocadores en forma de cintas tomadas en áreas comparables en Alemania y los Estados Unidos y voces obtenidas de sus informantes “nativos” en el ambiente escolar opuesto, las cuales fueron grabadas otra vez. Su capítulo demuestra y discute este particular tipo de técnica de investigación y el texto que esta produce, la entrevista crosscultural (culturas cruzadas o mezcladas), comparativa, reflexiva. Así las voces de los nativos se convierte en el elemento dominante en la investigación de Spindler, ya que ellos experimentan en un sentido en el que los etnógrafos usualmente experimentan, no importa si las voces de los investigadores es silenciada. Este cambio en la perspectiva permite a los sujetos objeto del investigador hacer su propio análisis cultural al entablar un diálogo acerca de uno mismo y los demás, y los otros haciendo así que los etnógrafos permanezcan casi estáticos.

Manteniendo las Voces Auténticas Vivas y Sanas

Los capítulos en la parte tres incluyen las experiencias de los investigadores en el trato con voces cualitativas del campo en la fase del análisis de datos. La "Manipulación de Datos" parece ser una cuestión crucial en el proceso de investigación, por que una gran cantidad de hallazgos auténticos, usualmente en forma de material de entrevista, deben ser reducidos a un tamaño más cómodo de manejar. Por lo tanto, no sorprende que un gran acuerdo haya sido escrito acerca de la recolección de datos en la investigación cualitativa, mientras que menos información está disponible proporcionando ayuda útil en la etapa de análisis. Cuando se enfrenta con todo el material recolectado los investigadores a menudo sienten vacío, impotencia e incluso dolor.

Lo que los tres capítulos en esta sección tienen en común es que no ofrecen una manera fácil de salir del dilema de poner debida atención a las voces personales del campo y al mismo tiempo analizarlas desde una perspectiva externa. Ellos muestran, sin embargo, que hay métodos que ayudan en el proceso de sistematizar los hallazgos. En este capítulo Diezmar Larcher experimenta con un método llamado análisis de redundancia, el cual utiliza para entender la voz inconsciente, incomprensible. Tomando las teorías sociolingüísticas en un punto de inicio, él sistemáticamente analiza el contexto social de totalidad y explora los diferentes matices de su significado social. Él aplica el método de investigar patrones de socialización de gente bilingüe y proporciona una base empírica para la formación de una teoría en la educación intercultural.

Günter Huber y Carlos Marcelo García toman una aproximación diferente en su capítulo. Ellos utilizan la asistencia de una computadora cuando escuchan a las voces detrás de la conversación de maestros durante periodos de prueba que fueron entrevistados acerca de sus experiencias en el salón de clases después de su entrenamiento antes de estar en servicio. Al demostrar la aplicación práctica de un paquete de software para el análisis de datos cualitativos, ellos esbozaron características básicas del apoyo computacional en la investigación cualitativa y para mostrar cuánto puede ayudar un programa en la identificación de las voces detrás del ruido de una multitud de sonidos o palabras.

El capítulo final por parte de Shulamit Reinharz ilustra un ejemplo de análisis secundario de datos cualitativos los cuales han sido recopilados por otro investigador. Esta situación pudiera ocurrir durante el entrenamiento de estudiantes cuando se les enseña como analizar los datos. En años recientes, sin embargo, los análisis secundarios se han hecho más populares cuando investigaciones de encuestas o proyectos de gran escala requieren un mayor número de investigadores para analizar el cúmulo de datos. Reinharz introduce las posibilidades e inconvenientes del análisis secundario antes de ilustrar su aplicación en un estudio del desacierto. Inicialmente esto podría no ser considerado como un uso educacional de tal método, aunque mucha gente en el campo de la consultoría e incluso en la enseñanza está en contra de este fenómeno. Además, acercamientos feministas a la investigación educacional demandan trabajo cualitativo en asuntos relacionados con la vida y trabajo de las mujeres en nuestra sociedad. Libros de texto introductorios usualmente no ofrecen el análisis secundario como un método cualitativo en la investigación educacional, por lo tanto considero la orientación temática del capítulo de Reinharz como apropiado para concluir esta sección.

Las voces de los investigadores recogidas en este volumen no representan una cierta comunidad científica dentro del movimiento cualitativo, pero esbozan su identidad social contra diferentes "tribus" académicas con sus propios sistemas de valuación. Por lo tanto su trabajo e investigación educacional en general tiene que ser evaluado a la luz de una teoría más amplia y meta-teoría de la pedagogía. A través de proporcionar ejemplos de experiencias concretas ellos no solo proveen información e ideas en diferentes metodologías de investigación (en el sentido de los métodos utilizados) pero también invita al lector a compartir sus conceptos generales de la teoría educacional y práctica social (metodología en su sentido más amplio). Durante el diseño de sus capítulos se les pidió a los autores que delinearan su atención a ciertos aspectos con el fin de hacer más explícitos sus principios subyacentes. Estos pueden servir al lector como un marco de referencia cuando se comparan y contrastan los diferentes acercamientos. Al final del libro he agregado las preguntas en un epílogo, en donde también he

colocado los diferentes tipos de procedimientos analíticos presentados por los autores y proporciona una perspectiva general.

PARTE 1

OTORGANDO A LAS VOCES PERSONALES UNA OPORTUNIDAD EN LAS ORGANIZACIONES SOCIALES.

CAPITULO UNO

EL TEATRO DE LA LUZ DEL DÍA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL ESTUDIO DEL PERFIL ESCOLAR.

Jean Rudduck

Voces

La palabra “voces” sugiere algo diferente de la palabra “diálogo”. Diálogo es una parte de una convención social en donde las reglas favorecen la posibilidad de hablar y ser escuchado: esta alternancia ofrece alguna promesa de igualdad. La palabra voces es más emotiva, más abstracta, más inquietante. En un nivel estas pueden representar individuos o grupos a quienes se les ha negado el derecho de contribuir o quienes simplemente no han sido escuchados. Estas voces le hablan a nuestra conciencia. En otro nivel, las voces nos recuerdan la individualidad que reposa sobre la superficie de estructuras institucionales cuya naturaleza rutinaria nos empuja a trabajar “uniformemente” en vez de responder en formas diferentes.

Traducido al contexto de la investigación cualitativa, la palabra “voces” señala dos cosas. Primero, sugiere la necesidad de investigadores, cuando se establecen para ayudar a externos e internos a entender que pasa en las escuelas, para dar más peso a los grupos que, en experiencias pasadas, parecía que eran vistos por encima: por ejemplo, empleadas de medio tiempo, maestros de color, alumnos. Segundo, sugiere la necesidad de verificar el grado en el cual las historias de la institución acerca de sí misma permiten y reflejan diferencias auténticas e importantes de perspectiva y experiencia.

En este capítulo, la metodología cualitativa que proporciona el marco para pensar acerca de “voces” es el estudio de perfil escolar. Una etiqueta que utilizamos para denotar una forma de pregunta focalizada, basada en la escuela en la cual los investigadores son comisionados por una escuela para investigar un asunto que es importante para la escuela y el cual involucra el uso de trabajo de campo condensado (ver Walter, 1974). En la implantación de un estudio de perfil escolar, la palabra “voces” apunta a una tensión que hace todo trabajo de caso de estudio interesante: desafía al investigador a mantener la confianza en perspectivas individuales mientras que al mismo tiempo, construye un tipo de imagen compuesta que los individuos y el personal de la escuela, como un todo, pueden reconocer.

Fondo

“Whole school curriculum planning” es una de las ideas más excitantes y poderosas en surgir en los ochentas. Sin embargo en el ambiente presente, en donde las escuelas son obligadas a competir unas con otras, y en donde el trabajo escolar es cada vez más descrito en el “lenguaje de las páginas de la ciudad y noticias de negocios” (Lawn, 1990., p. 388), hay peligro de que la tarea educativa de entender y, de ese modo, reforzar el modo de trabajo de “escuela completa”, dará oportunidad a la tarea técnica de medir el desempeño de la escuela completa. La responsabilidad pública es actualmente el centro de atención en los resultados de “escuela completa”, pero si no se presta atención al proceso de construir un nuevo carácter distintivo y de trabajo de la escuela completa, podemos encontrar que los modelos de desempeño institucional y comprensión de los estudiantes están siendo construidos sobre bases tambaleantes.

El movimiento hacia un enfoque de “escuela completa” requiere una reflexión importante acerca de cosas como estructuras de poder y patrones de participación; la relación entre los valores personales y profesionales; la naturaleza e importancia del compromiso compartido; y los medios de adquirir algún nivel de auto-conocimiento institucional de manera general. En

este capítulo sugiero que una manera de intentar construir una base firme de auto-conocimiento institucional es el uso de lo yo y mi colega, Jon Nixon, llamamos “estudios de perfil escolar”, utilizando métodos de trabajo de campo condensados y técnicas de retroalimentación democrática.

El título en el papel, “El Teatro de la Luz del Día” es tomado de la Introducción al texto de Tony Harrison (1990) de “The Trackers of Oxyrhynchus”. Harrison contrasta el teatro de oscuridad, en el cual la gente habitualmente se sienta, se oculta, y mira a los actores en un escenario iluminado, comparado con el teatro a la luz del día, en el cual los actores griegos y la audiencia tomaban sus lugares a plena de vista de todos. La idea de una asociación de conciencias, sensibilidad y respeto sobre todos los participantes en el teatro parecía articularse con algunas de mis preocupaciones acerca de asuntos de “escuela completa” en las escuelas, en particular acerca del desarrollo de un compromiso colegial y auto-conocimiento comunal. “La luz compartida”, dice Tony Harrison, “suplica por un lenguaje común...una totalidad común, una iluminación común, un compromiso común...” (pp. X y XXI).

El Maestro Individual: Auto-conocimiento Profesional en Contexto

He argumentado en otro lugar (Rudduck, 1988, pp. 210-1) sobre la utilidad del acercamiento biográfico en la ayuda a maestros en forma individual, particularmente en un contexto de un rápido cambio educacional, re-examinar sus propósitos profesionales y su dirección o rumbo para que puedan sentir que tienen algún control sobre los cambios en la agenda, o que están al menos claros acerca de sus propios valores y posición en relación a los cambios que otros les solicitan que sean parte de las entrevistas biográficas que ofrecen soporte a los maestros al asumir una investigación personal en la naturaleza de su propio compromiso profesional, y una manera de ver que es diferente de los “lentes casi involuntarios” que normalmente emplean (ver Apple, 1975). Como Nias (1984) nos recuerda, “muchas de las profesiones parecen recibir un pequeño apoyo significativo durante el ejercicio de sus propios valores profesionales” (p. 14). Es difícil conseguir una adherencia analítica en contexto familiar en el cual trabajamos día tras día y los cuales hemos sido probablemente tan socializados sin esfuerzo que sus estructuras ya no son visibles para nosotros. Además, como Grumet (1981) dice, no solo nos hacemos parte de ese contexto, sino que también somos responsables a través de nuestra reconstrucción diaria, aunque involuntaria, de él. Si los maestros son, en su mayoría, aprisionados dentro de las rutinas y régimen institucionales, no es sorpresa que los cambios radicales sean desconcertantes al contemplarlos y difíciles de llevar a cabo para ellos. A manera de liberarse de las complejas y resistentes redes del hábito, necesitan alguna estructura para colocarse fuera de su propia zona de trabajo para poder observar cómo sus valores han sido modelados y ya sea que sus valores profesionales estén siendo expresados o estén siendo enmudecidos. La entrevista biográfica puede dirigirse de alguna manera hacia ayudar a los maestros a construir una perspectiva diferente.

De la misma manera hizo Frank Meadow-Sutcliffe, el fotógrafo victoriano de Whitby en North Yorkshire, al intentar permitir a la gente local “ver” lugares familiares con diferentes ojos. Su estrategia fue fotografiar su objetivo a “cada hora del día, en magníficos días y a intervalos en días nublados, fotografiarlo después de haber llovido por semanas, y después de haber sequías por meses” (1912). Al esperar y observar por efectos inusuales de niebla, rayos de luz o nubes es generalmente posible, decía, “obtener una interpretación original de cada lugar” (1914). De esta manera él ofrecía a los habitantes de Whitby una fresca y sorprendente visión del mundo en el que ellos pensaban que conocían y la familiaridad se había reducido a una predecible y aburrido e indiferente trazo.

El Personal de la Escuela: Auto-conocimiento Institucional

Si es difícil para el individuo ver más allá de su rutina y re-articular los valores personales y profesionales, qué tanto más difícil será para un conjunto de individuos –esto es lo que usualmente el personal de una escuela es– revisar las estructuras y propósitos de su trabajo. Aquí el problema de socialización en formas convencionales de ver y comportarse está compuesto por varios subgrupos de afiliaciones y mitologías que la estructura social encuentra y percibe en la vida institucional.

El concepto de “escuela completa” no solo se refiere a la elaboración de políticas; también se refiere al compromiso compartido y la construcción de un conocimiento común sobre la práctica. Las escuelas han mejorado pero la mayoría todavía tiene un largo camino por recorrer. La vieja caricatura, dibujada en palabras por Anderson y Zinder, presentaba al “colega” como uno que enseña en el otro lado del muro. Escrito en 1982, los autores podían todavía justamente confidencialmente decir que la “educación es de las últimas vocaciones en la cual aún es legítimo trabajar por ti mismo en un espacio que es seguro contra invasores” (p. 2). Las cosas han cambiado pero hemos encontrado, hace solo pocos años (ver Cowie y Rudduck, 1988), que en un tiempo cuando había, en toda la nación, un creciente interés en acercamientos cooperativos para aprender, que los miembros del personal de escuelas tendían a no saber cuales departamentos y cuales colegas individualmente estaban desarrollándose acercamientos interesantes de trabajo en grupo. En cambio, los mitos persistieron: “Es probablemente el departamento de Inglés – el maestro de drama pienso yo”. Esta carencia de conocimiento de los recursos propios de la escuela quería decir que los maestros que quería desarrollar nuevas estrategias de enseñanza no sabían que no había nadie a quien acudir para pedir un consejo ni apoyo sobre sus propios colegas.

¿Qué estrategias estaban disponibles para ayudar a las escuelas para realizar una nueva manera de “escuela completa” para trabajar? Los Estudios de Perfil Escolar podían, eso pensamos, hacer alguna colaboración. Ellos involucraban una sociedad entre experimentados trabajadores de casos de estudio de una escuela y escuelas individuales o conjuntos de escuelas. Los experimentados trabajadores de casos de estudio generalmente son encontrados en universidades o en otras instituciones de educación superior (en el Reino Unido, politécnicos y colegios), y en el clima actual esto puede presentar un problema, por la naturaleza de las relaciones entre escuelas y universidades se ha marcado rápidamente y se han hecho más problemáticas. Algunos críticos de la política del gobierno (por ejemplo, Hargreaves y Reynolds, 1989) han sugerido que la intención de los creadores de políticas es intentar proteger las escuelas de desafíos más radicales que cursos de muchas universidades ofrecen. Los programas de asignaturas de un año que encaminaban a la conquista del MA y ejecutados por universidades por maestros practicantes eran un camino importante a la renovación del entendimiento profesional y compromiso, pero estos, como resultado de nuevas restricciones financieras, han sido severamente truncados. En vez de esto, el dinero está disponible a través de programas de categóricos fondos para iniciativas específicas aprobadas por el gobierno las cuales pueden o traer personal de universidades en contacto directo con los maestros. Las escuelas cuentan también con sus propios presupuestos en servicio, pero el dinero disponible para el desarrollo del personal es a menudo absurdamente bajo.

Como resultado, las escuelas tienden a voltear hacia compañeros maestros por una guía práctica en programas para el desarrollo del personal o, si no tienen una experiencia específica y bajo el mito de que la torre de marfil de la universidad aún es fuerte en su conciencia, ellos podrían en cambio voltear a la nueva raza de consultores expertos – a menudo maestros exsenior – quienes están impulsando el mercado educacional. Así, las circunstancias bajo las cuales las escuelas e investigadores con sede en las universidades pudieran establecer un convenio para un Estudio de Perfil de un aspecto particular del trabajo de una escuela, son indudablemente problemáticas. La producción y discusión de un Estudio de Perfil Escolar toma tiempo – y tiempo, en el clima actual, significa dinero. A fin de legitimar el gasto, las escuelas han de estar seguras de un mayor auto-conocimiento es un paso crucial en el plan de desarrollo.

Estudios de Perfil Escolar

Los Perfiles de Estudios Escolares son primeramente relativos al desarrollo, atendiendo las necesidades de la escuela o escuelas involucradas, pero también tienen un potencial para la investigación. Brevemente, han involucrado a un trabajador con experiencia en campo pasando dos o tres días en una escuela dirigiendo entrevistas con un nivel del personal y gestionar alguna observación, como propicia al asunto. (Dependiendo en el enfoque del estudio, las entrevistas pueden también asumirse con alumnos o con padres y miembros de la comunidad local.) Este enfoque debe ser tal que la escuela (por “escuela” queremos decir sus encargados de la toma de decisiones) esté interesada actualmente en conocer más acerca de él. Las

entrevistas son grabadas y parcialmente transcritas. Con base en notas de campo y porciones de la transcripción, los investigadores construyen un perfil el cual es entregado a la escuela como base para una discusión.

Hay varios aspectos en este aparentemente simple y honesto proceso que necesita ser desempacado, incluyendo la genealogía del acercamiento – ¡para eso se tiene uno! La liga metodológica mas fuerte es con el “trabajo de campo condensado”.

Algunos de los problemas principales de la investigación de casos de estudio son estos:

- Problemas de que el investigador se involucre en los asuntos, eventos o situaciones que están bajo estudio;
- Problemas relacionados con la confidencialidad de los datos;
- Problemas provenientes por la pugna de diferentes intereses de grupo por el acceso a los datos y el control de los mismos;
- Problemas relacionados con la publicación, tales como la necesidad de preservar el anonimato de los sujetos;
- Problemas que surgen de la audiencia al no ser capaces de distinguir los datos de la interpretación de los datos del investigador. (ibid, p. 35)
-

A cierto nivel estos problemas también aplican al trabajo de campo condensado y al desarrollo de estudios de perfil escolar.

El trabajo de campo condensado puede sonar como etnografía en paro – y los estudios de perfil escolar pueden sonar como la versión pobre del trabajo de campo condensado! Pero debemos ver los estudios de perfil escolar como el desarrollo de una conducta y un propósito que es diferente que aquello que estudia el caso etnográfico. Mientras que en la etnografía la aspiración del investigador es, en la mayor cantidad de casos, convertirse en virtualmente invisible, o convertirse en otro habitante del escenario en estudio (“una mosca en la pared”, “ser parte del tapiz”, “convertirse en nativo” – estas son imágenes indicativas), en estudios de perfiles la presencia del investigador es fuertemente definida: la recopilación de datos está planeada, no es oportunista, y el investigador es, idealmente, un participante bienvenido en una serie de diálogos. Y en donde una etnografía es de muchas capas e intenta capturar la totalidad de una cultura particular, un estudio de perfil escolar y enfocada más limitadamente – pero los datos son contextualizados. Aunque el primer auditorio es el personal de la escuela, la contextualización es importante en que los participantes pueden necesitar ver cuáles aspectos del contexto influyen en relación al tema que se encuentra bajo estudio.

De lo que debemos estar pendiente es que los estudios de perfil escolar no sean tomados como una forma de cortar el precio a los estudios basados en la escuela por lectores que están presionados por unos índices de investigación universitaria competitivos para “ser vistos haciendo algo de investigación” y “produciendo un reporte escrito”. Los estudios de perfil escolar no son fáciles de hacer bien: ellos deben ser cuidadosamente negociados y planeados, y el tema debe ser uno que le interese a la escuela y uno que se dirija a la exploración a través de esta metodología particular. Y sobre todo, los reportes deben ser escritos con juicio y sensibilidad y la retroalimentación manejada por investigadores que entienden qué está en interés. Los investigadores aspirantes deben ser bien advertidos por la cuenta reciente de McCutcheon (1990) de cómo los contratos de investigación con escuelas pueden resultar equivocados.

El Modelo de Supervisión Clínica

La otra – más distante – influencia en los estudios de perfil escolar es el “modelo de supervisión clínica” de Goldhammer el cual ha sido modificado y renombrado “supervisión en sociedad” (ver Rudduck, 1987). En la supervisión en sociedad un externo trabaja en una relación uno a uno con el maestro. El maestro identifica un asunto en el salón de clase que él o ella quiere conocer más acerca de, y el externo recopila evidencia a través de la observación la cual iluminará el asunto. Tal evidencia es normalmente inaccesible al maestro, debido a la dificultad de manejar reflejo-en-acción y por que el maestro pudo haber socializado y no ver ciertas facetas de la interacción del salón de clases. Los elementos que enlazan la supervisión en sociedad con los estudios de perfil escolar son, primero, la secuencia de actividades y,

segundo, el requerimiento de que el externo acepta la disciplina de trabajar en un enfoque definido por aquellos que son objeto del estudio (de esta forma, el potencial del externo es contenido). Las mayores diferencias son, primero, que la supervisión en sociedad se refiere usualmente a breves episodios de actividad (como una lección aislada o series de lecciones) y, segundo, que depende de observación en vez de entrevistas. Yo coloco más adelante los términos del contrato utilizado en la supervisión en sociedad y, enseguida, una versión modificada la cual puede proporcionar reglas base para los estudios de perfil escolar.

Tabla 1.1

Los términos del contrato de la supervisión en sociedad:	Los términos adaptados a los estudios de perfil escolar:
(i) El socio, el cual será observada su forma de enseñar, propone un foco para observar sobre el cual a el/ella le interesa la retroalimentación. El foco es discutido y aclarado hasta que ambos socios sienten que han llegado a un entendimiento compartido	(i) La escuela propone un foco para estudio al nominar un asunto que al personal le gustaría que le retroalimentaran. El foco es discutido y aclarado hasta que el representante de la escuela y el investigador sienten que han llegado a un entendimiento compartido (el representante de la escuela puede ser – aunque no necesariamente – miembro del equipo de administración superior).
(ii) Los socios consideran qué tipo de evidencia les iluminará el foco acordado y, dadas las restricciones de la situación, cuál será la mejor manera de recolectar la información.	(ii) El investigador y el representante de la escuela consideran que grupo de gente deben ser llamados para hablar con el investigador acerca de su experiencia y perspectiva. Juntos ellos planean, tomando en cuenta las restricciones de la situación, cuál será la mejor manera de agendar las series de entrevistas.
(iii) El socio observador acepta en adaptar su observación al foco acordado.	(iii) El investigador acepta en adaptar las preguntas de sus entrevistas y el contenido de su retroalimentación al foco acordado.
(iv) Él/ella acepta en disciplinar el contenido de su retroalimentación posterior a la observación aceptando un estricto principio de relevancia como está definido en el foco.	(iv) El investigador discute con el representante de la escuela la forma para la sesión de retroalimentación y plantea algunos de los asuntos que son de interés para el uso de una retroalimentación constructiva.
(v) El socio observador y el maestro aceptan verse para discutir la evidencia recogida tan pronto como sea posible después del evento. (ver Rudduck, 1987)	(v) Un reporte corto es preparado y la presentación oportuna – ya sea antes o después de la sesión de retroalimentación – es discutida y aceptada.

Manejando el Proceso de Retroalimentación

El aspecto más problemático del estudio de perfil escolar – y más importante para la escuela – es el proceso de retroalimentación.

En la floreciente literatura sobre casos de estudio de escuelas ha habido muy poca discusión sostenida sobre la manera que los casos de estudios realmente trabajan para extender el conocimiento educativo y entender – ya sea para los mismos participantes (retroalimentación) o para público externo (utilización). Interesantemente, algunos autores de estudios escolares han presentado discusiones valiosas de los orígenes de su estudio y su metodología, ya sea acompañando la publicación (ver, por ejemplo, Lightfoot, 1983, pp. 3-26) y/o retrospectivamente (ver, por ejemplo Lacey, 1976, pp. 63-88) pero a los asuntos de la retroalimentación y utilización se les da relativamente poca atención por lo autores. Parece, a

juzgar por la evidencia de ambos estudios escolares publicados y papeles aclaratorios, que la mayoría de los autores ven a los compañeros investigadores, políticos u otros practicantes como su principal audiencia en vez de la gente cuyo trabajo fue el elemento de estudio. De cualquier manera, algunos autores de estudios escolares que culminaron en publicaciones han escrito brevemente acerca de la retroalimentación, los cuales parecen recordar ya sea como una fase de cortesía en todo el proceso o como un “técnica de validación del demandado” (Ball, 1984, p.83). La pregunta sobre qué aprende la escuela sobre sí misma no es muy explorada. Ball, sin embargo, describe sus intentos de presentar borradores de capítulos a los maestros en “seminarios” voluntarios; él comenta: “Había muy poca o ninguna discusión en los asuntos generales que yo intentaba plantear o en los argumentos generales del capítulo”; en vez de eso, los maestros quería comentar principalmente sobre la presentación y formulación de cualquier pasaje que se refería directamente a ellos mismos o a su departamento. Sabemos, de cualquier manera, sobre discusiones en conferencias de investigación, que la etapa de presentación y retroalimentación de casos de estudio pueden ser particularmente sensibles y el investigador deba negociar con serias objeciones planteadas por la escuela a la autenticidad de los hechos del caso, la representatividad de la evidencia, y la aceptación de la interpretación.

Conclusión

Los Estudios de Perfil Escolar son un síntoma de lo eterno. En un contexto de pensamiento de “escuela completa”, el acercamiento descansa en asumir que la escuela necesita “saber por sí misma” para planear efectivamente. El acercamiento toma en cuenta los problemas de conseguir y mantener un grado razonable de autoconocimiento institucional. Dos cosas en particular hacen esto difícil.

Primero, hay un intento orquestado centralmente para cambiar tanto lo que pasa en las escuelas y la naturaleza de las obligaciones de las escuelas con la sociedad. Lo que David Hargreaves dijo en 1982 acerca de la búsqueda de la identidad individual puede ser aplicado, en los 90’s, para la identidad institucional:

Hoy nacemos en posibilidades y nuestra biografía puede convertirse en una migración a través de mundos sucesivos en los cuales tomamos diferentes identidades. (p. 97)

Dada la fuerte tradición del individualismo sobre los miembros de la enseñanza del personal de una escuela, el desarrollo de una capacidad de negociación comunal y de un compromiso que está basado en valores compartidos no será fácil de conseguir. La cultura del individualismo ha criado “una sospecha de acción colectiva” (ibid, p. 227). No hay estrategias tradicionales para construir autoconocimiento institucional y en el clima actual la ocupación frenética de maestros y equipos de administradores senior en organización de marcos de trabajo para el cambio, no dejan espacio para construir visiones colectivas genuinas.

Los Estudios de Perfil Escolar tienen pretensiones modestas. Estos permiten juntar una variedad de perspectivas sobre un asunto o una dimensión de la práctica. En cierto nivel, impiden que los maestros se alejen entre sí, como grupo del personal, de las realidades micropolíticas de la vida institucional para ellos llevarla hacia voces comunales ó públicas, que son frecuentemente ignoradas o que se han convertido en silenciosas a través de la frustración de saber que no serán escuchadas con respeto.

La cercanía y, por lo tanto, el rápido plazo para la producción de estudios de perfil escolar pueden hacerlos de alguna manera crudo pero son, después de todo, construidas por personas del interior que ya están familiarizados con plan general de las estructuras institucionales y la acción. Estos no aspiran a la totalidad y al refinamiento del caso de estudio de Lightfoot en el cual ella vio la captura de “la cultura de estas escuelas, sus características esenciales, su carácter genérico, los valores que definen su metas en el plan de estudios y las estructuras institucionales, y sus estilos individuales y rituales” (1983, p. 6). Los estudios de perfil escolar son parciales y son rápidamente delineados – a diferencia a las imágenes de Lightfoot las cuales emergen “lenta y deliberadamente” (ibid). Pero sus limitaciones son también, en cierto nivel, sus fortalezas, para que dejen más espacio para que el personal interno por sí mismo trabaje en ellas; requieren la terminación por parte de una audiencia

curiosa e interesada. Estos son las formas de ayudar a las escuelas a tomar su lugar en el teatro a la luz del día.

CAPITULO DOS

ANALISIS DE EVENTOS Y EL ESTUDIO DE LA DIRECCION.

Robert G. Burgess

Voces

En todos los estudios etnológicos hay muchas voces: participantes e investigadores en el campo durante el periodo de la recolección de información y el investigador durante el análisis de los datos y la transcripción de los mismos. En este capítulo el enfoque es acerca del análisis de eventos – una estrategia utilizada por antropólogos para entender el significado implícito y explícito dentro de una situación social. Aquí, el material bruto consiste en la información de la observación y de la entrevista con evidencia documentada. Cada tipo de análisis proporciona una voz a los participantes y se entrega al investigador. La unidad de estudio es el director y muchas voces y muchos tonos de voz son utilizados para construir un entendimiento del director en una escuela secundaria inglesa tomando eventos y comentarios que los rodean como el “caso crítico” o unidad de análisis.

Introducción

La dirección es un asunto que amenazaba en grande en muchos reportes educativos en escuelas. En el reporte HMI Ten Good Schools (Diez Buenas Escuelas) (1977), la calidad de la dirección fue vista como la característica crítica de todas las escuelas tal como lo remarca la inspección:

Sin excepción, el factor único más importante en el éxito de estas escuelas es la calidad de la dirección. (p. 35)

Ciertamente, ellos indican que la calidad de una escuela recae en un liderazgo efectivo. A pesar del interés en los maestros principales, encontramos que han sido omitidos de estudios sociológicos en general y de estudios etnográficos en particular. De cualquier manera, Stephen Ball (1987) ha dedicado una porción considerable de su análisis de la organización de escuelas al liderazgo y a la dirección, argumentando que el director está en el centro de la actividad micropolítica en una escuela. La pregunta que confronta el etnógrafo en este contexto es: ¿cómo puede ser utilizado el estudio de un maestro principal para examinar los procesos sociales fundamentales asociados con la estructura y organización de una escuela secundaria? Esto era un problema que me confrontó a realizar un estudio y un reestudio de una detallada escuela urbana coeducativa Católica Romana (Burgess, 1983 y 1987). En ambos estudios me involucré en un análisis de la dirección para arrojar luz en la forma en la cual la organización social de la escuela operaba. Aquí, se hicieron enlaces entre la información que fue recolectada a través de la observación y las entrevistas y una forma de análisis antropológico basado en el uso de “incidentes críticos” que ayudarían en el estudio de procesos asociados con la dirección. Este capítulo, por lo tanto, se enfoca en el uso del análisis de eventos para demostrar formas en las cuales un marco analítico puede ayudar para entender la dirección y transformar las escuelas en organizaciones sociales.

Puntos iniciales

Cuando empecé mi estudio de la Escuela Bishop McGregor en 1972 me enfoqué en la dirección, como Geoff Goddard, el maestro principal, era un elemento crítico definidor de la realidad que condujo, administró y definió las actividades escolares (Burgess, 1983 y 1984). La cabeza era, por lo tanto, medular para el entendimiento de la organización de la escuela. En ese escenario Goddard vio al director como un administrador cuya tarea principal era la gestión de crisis.

Este testimonio fue seguido con un conjunto de principios que delinearon la manera en que las crisis o situaciones críticas como incendios, colisiones y explosiones deberían ser manejados. En mi primer estudio me enfoqué en tres situaciones críticas que la dirección tenía que manejar: una amenaza de bomba, una marcha (manifestación) de alumnos y una crisis al final del periodo de verano (Burgess, 1983). Aún así pasó por alto muchas situaciones críticas que

ocurrían diariamente e involucraban relaciones interpersonales entre maestros y maestros y el maestro principal que podía ayudar en adelantar el entendimiento la organización de la escuela.

Cuando regresé a la escuela Bishop McGregor a mediados de los 80's (Burgess, 1987) me encontré que el director y su equipo superior de administración tenían que manejar un número de situaciones críticas que ocurrían regularmente un plazo anual, semanal y diario durante el ciclo del año escolar. Estas situaciones incluían: ocupaciones que decaían, la redistribución de maestros y la disputa nacional de maestros entre las administraciones y los sindicatos de maestros. Mientras cada uno de estos fenómenos eran acompañados con procedimientos establecidos que el equipo de administración en cualquier escuela dentro de la autoridad local esperaba seguir, era sin embargo difícil que los planes fueran dispuestos para la práctica del manejo del día a día. En este sentido, el director definió muchas de las actividades que acompañaban a los maestros en su disputa mientras la escuela McGregor se iba a crisis. De hecho, él pidió que no escribiera nada acerca de estos críticos incidentes hasta que él se retirara.

Estudiando las Crisis

Los estudios de las crisis han sido producto del antropólogo Victor Turner (1957) quien expuso que una apropiada unidad de análisis en el estudio etnográfico pudiera ser una situación, un evento o una crisis que el define un drama social.

El drama social es por lo tanto un mecanismo que puede ser utilizado para examinar los procesos sociales involucrados en una situación social. Es este marco de referencia el que fue utilizado para examinar un aspecto de la disputa de maestros de la Escuela Bishop McGregor el periodo de otoño de 1985.

Stephen Ball (1987) nos recordó que la acción industrial en las escuelas destaca muchos asuntos para maestros y para escuelas tal como lo remarca:

Ciertamente, dentro de la escuela Bishop McGregor muchas de estas características estaban presentes; específicamente relaciones interpersonales entre maestros y entre maestros y el equipo de administración el cual invariablemente involucraba al director. Es, por lo tanto, el propósito de este capítulo enfocarse en un aspecto de la disputa de los maestros en la Escuela Bishop McGregor para examinar como el director llevó a cabo el manejo de la crisis en los 80's y demostrar cómo el análisis de incidentes críticos se apoya en diferentes tipos de información de observación y entrevistas que puede ser utilizado a lo largo de la información documentada. En corto, material ilustrativo será utilizado para delinear la forma en la cual el análisis es ligado a la información que es recolectada.

El marco de referencia que usé para enfocarme en diferentes dimensiones de las crisis es la noción del drama social de Turner que provee un "área limitada de transparencia en la antes opaca superficie de la apacible vida social común" (Turner, 1957, p. 93). En el trabajo de Turner, cuatro fases de un drama social han sido identificadas. Estas son:

- (i) Un *incumplimiento* de las relaciones reguladas entre personas en el mismo sistema de relaciones sociales.
- (ii) Una *creciente crisis* en donde el incumplimiento pudo ampliar y hacer co-trayectoria con una división dominante en el patrón más amplio de las relaciones sociales a la cual todos los partidos pertenecen.
- (iii) *Mecanismos redressive* de un tipo formal o informal que puede ser usado por miembros del grupo social para limitar la propagación de la crisis.
- (iv) *Reintegración* del grupo social y la legitimación de las rupturas entre las partes.

Cada una de estas características pueden ser identificadas en la disputa de los maestros, pero un incidente crítico será examinado para ver como puede ayudar en nuestro entendimiento de la dirección, las relaciones maestro-administración y las relaciones director-administración.

El Contexto del Drama Social

Para noviembre de 1985, la disputa de los maestros llevaba 10 meses en la Escuela Bishop McGregor. El director y dos de sus comisarios, juntos con algunos maestros senior que no eran miembros del sindicato, fueron vistos por el personal al intentar fraccionar a los sindicatos, y realizar tantas rutinas "normales" como fuera posible operando durante los horarios de almuerzo. El resultado fue que el director detectó un cambio en el personal como él lo señaló en una entrevista que realicé con él.

Muchos maestros recuerdan a estos dos comisarios (Phil Barlow y Gill Davies) como "anti-sindicato" y "derechistas" mientras Phil Barlow no pertenecía a un sindicato y Gill Davies era miembro de la AMMA (Assistant Masters and Mistresses Association – Asociación de Asistentes de Maestros y Maestros) a quien se le reclamó que no asistiera a las reuniones del sindicato de la escuela ni seguir las instrucciones del sindicato. De manea similar, el director, que había sido Secretario de la oficina local la NUT (National Union of Teachers – Sindicato Nacional de Maestros) no participaba en el sindicato, no atendía las reuniones y no participaba en la escuela como se lo pedía el sindicato.

Tales acciones fueron interpretadas por los maestros como una instancia "anti-sindicato" de su administración con la consecuencia de que fortaleció la resolución de muchos maestros; especialmente los representantes del sindicato para mantener su actuación.

CAPITULO TRES

EL CONCEPTO DE LA CALIDAD EN LA ACCION DE LA BÚSQUEDA: DANDO VOCES PRÁCTICAS EN LA BÚSQUEDA DE LA EDUCACIÓN.

Herbert Altrichter

La búsqueda de la acción es el estudio de una situación social con una vista improvisada de calidad con ello. La búsqueda de la acción no es un método de datos analizados. Tampoco es caracterizada por métodos específicos, pero tampoco integrada por métodos que consisten en una estrategia metodológica. Esta estrategia suele ayudar directamente a personas con una situación bajo investigación (y esas son las normas educacionales, para maestros y estudiantes en primer lugar) para articular, validar y descubrir sus visiones y sus actos de diseño a favor de mejorar la situación en la que vive.

Thus, un capítulo de búsqueda de acción puede parecer remplazada en el contexto de un libro de análisis si no es tomada como un cambio para considerar una relación de estrategia y preguntas tácticas sin una búsqueda que siempre compromete a una serie importante de decisiones antes y después de una colección de datos y análisis que, eventualmente, transforma los resultados de una búsqueda y su relevancia para el campo social en una investigación. La consideración estratégica nos debe prevenir de sumergirnos en una técnica de aspectos de táctica de búsqueda específicas (como una profunda deliberación practica nos ayuda a reconsiderar como debemos traducir mas generalmente en un gran termino las ideas en acciones específicas que pueden ser consideradas expresiones concretas de estas idea generales).

Consecuentemente, quiero concretar en una estrategia cierta igual para el desarrollo de una acción de búsqueda que esperadamente ayudará a relevar preguntas para otra búsqueda cualitativa de estrategias (tácticas analizadas empleadas sin su contexto): Cuales son las fases cualitativas de la búsqueda de acción y como pueden comunicar de una forma que se entienda para los principiantes? Durante los últimos años hemos estado concentrados en responder preguntas que son, al mismo tiempo, una temporada teórica de explicar una posible fundación metodológica y una necesidad practica para una aprobación de búsqueda que es actualmente trivante en la lengua de los países de Austria y estadounidense. Para empezar con ello, quiero esquematizar las bases teóricas de nuestro criterio cualitativo. Estos criterios son presentados en la siguiente sección. Finalmente, los apartados de aplicación y los usos de la crítica del aprovechamiento son discutidos.

La Teoría Profunda

Las búsquedas de acción, como muchas otras búsquedas cualitativas, se sienten usualmente como la empírica tradicional, métodos falsificados vagamente no son adecuados a su trabajo. Con frecuencia la reacción reclamada de que su búsqueda es profundamente diferente a la búsqueda empírica tradicional formulando métodos alternativos de criterios. De todas formas, las búsquedas empíricas se practican en muchas formas diferentes de artículos populares de la metodología de búsquedas empíricas tradicionales también. Por otra parte, la mayoría de las actividades y decisiones diarias sin el proyecto de una acción de búsqueda no son profundamente diferentes a aquellos proyectos basados en la relación empírica tradicional antes de divisar un método alternativo de la acción de búsqueda y, aceptando la consecuencia derivada, de un justo criterio metodológico empírico tradicional al menos para las áreas específicas de la búsqueda.

Nuevas revelaciones en la búsqueda de una ciencia natural substancial así como en una ciencia de filosofía puede ser interpretada como pavimento de una forma de reincorporar una búsqueda alternativa tradicional en una metodología tradicional (la cual, en estos tiempos, no es una herramienta tradicional de búsqueda pero es posible en una forma que debe justificarse a un aprovechamiento alternativo de búsqueda). Estoy de acuerdo con Weingart que lo que vemos en estos días es una profunda crisis filosófica de una ciencia concebida como una ciencia de orden, como una tabla de sensores de búsqueda, como un método ideal institucionalizado. La salida, que sugiero, no se puede encontrar con una revisión rápida, algunas nuevas normas y reglas para remplazar a las obsoletas. Mejor tenemos que retomar nuestros pensamientos de para que sirve una metodología y a que se debe parecer. Irónicamente Feyerabend, que es considerado usualmente como un agradable, pero destructivo hombre, que parece proveer las ideas más inspirantes para esta tarea. Dibujando en el pensamiento Feyerabendiano, quiero esquematizar las principales hazañas en las alternativas de metodología.

Evitando las reglas Generales de la Búsqueda.

La metodología no incluye un límite fijo general de reglas por la ayuda de quién puede distinguir entre una ciencia y una búsqueda científica, ninguna fundación fija, por la suplica de quién nosotros podemos asegurar la descendencia de nuestra búsqueda aún desde afuera. La intención principal de una metodología es, por el contrario, defensiva. Atiende a mantener un espacio de búsqueda e instinto abierto desde que es una advertencia del factor que procede usualmente y métodos que pueden ser desarrollados y no podemos prever, y que su procedimiento que conocemos puede ser problemático en un nivel general puede no estar limitado en aspectos específicos de palabra.

Dando la Experiencia de la Búsqueda en un inventario de Reglas.

Feyerabend no es del todo las reglas tampoco en su regla cardinal del "nada va": "yo tampoco quiero remplazar reglas, tampoco hacer lo que quiero para enseñar su desvalorización; yo mejor prefiero incrementar el inventario de reglas, y quiero sugerir un diferente uso de todas ellas. El niega la superioridad de un procedimiento metodológico específico en la demostración de la búsqueda científica pero sugiere la colecta diferente de procedimientos en la invención de reglas. Estas reglas pueden preparar a buscar su tabla desde que provee ejemplos históricos de digitación con búsquedas de problemas e ilustrando la complejidad de un esfuerzo. De cualquier forma, deben ser justificados, criticados y desarrollados sin un proyecto de búsqueda nueva.

Revisando en una misma Búsqueda.

Inventar, escrutando y aplicando reglas metodológicas y criterios es una buena y dura tarea de búsqueda prefiero un proyecto en concreto, que una prerrogativa de métodos especializados. La búsqueda no es una aplicación de métodos específicos, pero es metodológica en si misma, es un esfuerzo esencialmente reflexivo. Su estructura metodológica, la coherencia de sus elementos, de todas formas, deben de ser argumentadas sin una interpretación específica. Estos argumentos proveen una justificación lógica por una insinuación a veces dada por una acción de revisiones. Los métodos que escogimos son (...) deben de ser testificados como

muchas de las hipótesis substanciosas. Haciendo una revisión dentro de una revisión de métodos es metodológicamente necesario una vez que los métodos no son considerados ya como aficionados. Las revisiones deben escrutinar sus métodos de uso, para aprender más acerca del potencial de estos métodos en contextos específicos y prevenirlos de una petrificación que venga.

Situando la Revisión en un Contexto Democrático.

Quien va a escoger entre una búsqueda alternativa programada en la ausencia de una firma de reglas metódicas? La solución de feyerabend, es la siguiente: dar el poder para seleccionar la revisión programada para legislar comités que pagan impuestos que conciernen a la revisión respectiva. Su concepto de revisión democrática, es clara, basada en la imagen liberal de la participación electiva. Yo en lo personal me siento más comfortable con el modelo democrático de la revisión en la cual ofrece acciones de revisión como: la revisión puede envolver a todos aquellos que les concierne un problema práctico en un esfuerzo de colaboración para cambiar las situaciones de acuerdo a las aspiraciones compartidas.

Para la práctica de la búsqueda y la facilitación de la búsqueda será de mucha ayuda el desarrollo así como un inventario de reglas de pulgar. Una forma de arribar así como un inventario es para simular acciones de revisar para monitorear, coleccionar y reflejar sus experiencias de búsqueda e insertarlas en un inventario que es testificado y desarrollado sin una búsqueda más distante. (Hemos experimentado con un desarrollo práctico, y un inventario metodológico. Altrichter). Por otro lado, debe ser sensible a la búsqueda de un potencial de elementos de sus inventarios en otros campos. Como significa enseñar el contraste de la realidad deben ser estimulados más distantes desarrolladas las reglas basadas en la práctica. En un papel mas reciente analizamos la teoría crecida del aprovechamiento que es atractiva a muchos buscadores en acción, de todas formas, argumentamos que es incompatible con algunos credos de la búsqueda en acción.

Hay, verdaderamente, al menos dos razones que hacen las teorías de la acción profesional y la enseñanza un recurso prometedor para el desarrollo así como una metodología defensiva de una acción de búsqueda:

Primeramente: las actividades de búsqueda y los instrumentos no son profundamente diferentes, pero mas bien son derivados de las competencias diarias de las observaciones de los practicantes, interpretes, que hacen sentido al desarrollo de sus practicas. La búsqueda de la acción atiende a dar asistencia al desarrollo, diferenciando y sistematizando las competencias profesionales más que a remplazarlas. Para saber más acerca de los componentes específicos de las reflexiones de cada día debe ayudar a explicar y formular reglas de pulgar que conduzcan a practicar la búsqueda.

Segundo, desde las prácticas profesionales se ven como principales agentes de búsqueda de acción como debe ayudar el clarificar las partes específicas de la profesión y su relación con los clientes y su variada sociedad.

Cuales son las Características del Reflejo de una acción Profesional?.

El concepto tradicional de la practica profesional es: "la actividad profesional consiste en solucionar un problema instrumental ocasionado por una rigurosa aplicación de teoría científica y técnica. Esta vista ha sido doblada del modelo de racionalidad técnica; este presupone apuntar individualmente y estabilizar contextos institucionales. Estas demandas deberán darse a conocer por simples y repetidas tareas; la mayor y mas relevante situación de la practica profesional están en el complejo opuesto, incierto, ambiguo y único. Debido a las situaciones tan complejas (y no debido a las que son repetitivas) personas profesionales son llamados para ello. Durante estas situaciones parecidas, la acción profesional no puede ser concebida como un instrumento de respuesta a un problema, por que el problema es usualmente no dado con ambigüedad. Debe ser construido durante la no técnica del proceso de la definición del problema, que crea las precondiciones para el manejo de la experiencia técnica.

Donal Schon ha analizado casos de estudios sobre el trabajo profesional de diferentes profesiones para formular una más real práctica epistemológica. Para actuar constructivamente en una situación complicada típica de una práctica profesional, los practicantes deben tener la habilidad para desarrollar el aprendizaje local, la habilidad de la reflexión en la acción. Mejor que aplicar resultados generales, otros buscadores han llegado a convertirse ellos mismos en buscadores del contexto en la práctica.

Schon describe el curso en concreto en cuya reflexión en la acción al paso de la vivida metáfora de la conversación reflexiva en la situación: reflexión en la situación empieza con la experiencia de la discrepancia entre una implicidad o expectativas explícitas y la realidad; i.e., el problema no puede ser resuelto por la rutina. Sigue una atención a definir el problema por el nombramiento y dibujando un marco de un repertorio de analogías, ejemplos, imágenes, interpretaciones, y actos de estrategia. La implementación de este problema inicial es, al mismo tiempo, un cuadro experimental que examina el aprovechamiento de la definición del problema y los actos de estrategia. En un cuadro experimental, la definición del problema se resuelve poniéndolo sobre la situación. Al mismo tiempo, el practicante debe estar abierto a las inentendibles consecuencias de su experimento. De esta manera, los practicante competentes deben sostener un tipo de visión doble mientras experimentan: al mismo tiempo que requiere darle forma a la situación de este marco, deberá sostenerse a si mismo abierto a la situación de lo que hablen a sus espaldas. Desde: a través de los inentendibles efectos de la acción, la situación habla por detrás.

El análisis de Chon, es compatible con la relación de la concerniente búsqueda de la solución compleja de la situación. Corner resume sus hallazgos esquematizando dos principales competencias individuales necesarias para la orientación autónoma del complejo del medio ambiente.

La epistemología de la relación, entre la Ética y el Criterio Pragmático.

Para retomar los argumentos pasados: la acción de los buscadores puede aumentar la calidad de su búsqueda expresando las características reflejadas de la acción profesional (donde las cuales dentro del contexto de la práctica ellos mismos son responsables de aumentar la calidad de la acción) en su búsqueda y el desarrollo más profundo de ello. La calidad en las búsquedas profesionales así como en la enseñanza profesional pueden ser archivadas por la enseñanza reflexiva de la interrelación y la forma de actuar caracterizada por Schon como la acción de la reflexión. El argumento ha sido un recurso de calidad en acción de la búsqueda: búsquedas pragmáticas y éticas.

La búsqueda es una intervención de situación sociales; muchos instrumentos de búsqueda son reactivadas (estimulan a las personas para empezar a buscar y hacer cosas que podrían no tener desde su punto de vista); la situación de la búsqueda es una lección propia. De esta manera, la búsqueda del maestro toma cuidado de que su búsqueda e actividades cumpla con un criterio ético y de calidad. Existen dos interpretaciones de la calidad ética:

La acción de buscar debe ser compatible con la educación directa de la situación bajo la búsqueda. Debe ser también conducida a esos puntos no solamente a lo largo del tiempo pero si lo más posible inmediatamente a través de la búsqueda de actividades.

El acto de buscar mantiene un profundo y último desarrollo de la práctica que solo podrá ocurrir con la colaboración que personas que conciernen a la situación bajo el análisis y no contra ellos. De esta manera, la estrategia de búsqueda debe construir de manera cooperativa y democrática una relación humana y contribuir con su desarrollo más a fondo.

La acción de los buscadores, atiende a cumplir con el criterio por medio de su trabajo y códigos éticos que tienen que ser negociados al principio de la colaboración y renegociados frecuentemente durante su curso y mientras que su significado se aclare en casos más concretos. Los principios éticos de negociación, control y confiabilidad son un punto importante para estos códigos.

Algunos buscadores consideran las consideraciones éticas ahora en nuestros días más necesarias, otros como una injustificable causa de desarrollo. Muchos de ellos, de una u otra forma, deberán verlos distinto desde el estribo de afuera, i.e., desde el lado epistemológico de la búsqueda. Debo enfatizar que el argumento aquí mencionado es diferente. Al menos para un tipo de búsqueda como la acción de buscar los puntos para integrar de una forma entendible y cambiar una estrategia de manera consistente, las consideraciones éticas que son prácticamente altas y conducen al progreso enseguida.

El criterio pragmático cualitativo, checa las búsquedas de estrategias y las búsquedas de los instrumentos específicos que son pragmáticamente compatibles con los estudiantes y maestros en condiciones de trabajo. (En el sentido de que son útiles para los maestros sin mucho entrenamiento adicional, que apuntan a lo económico en el tiempo de búsqueda). A primera vista, este criterio pragmático parece mejor desplazado en una discusión ética y epistemológica. Y en segunda vista, uno se mantiene prevenido de lo pragmático, epistemológico y ético de la actividad de la búsqueda. Por ejemplo, los datos de un análisis técnico que es epistemológicamente problemático por su demanda tan grande en el tiempo de los maestros y también problemático epistemológicamente: oportunidades para enseñar, verificar a través y criticar no pueden realizarse por que carecen de pureza en el tiempo. Adicionalmente, es problemáticamente ético: si otras personas que conciernen no pueden entender los resultados sin esfuerzo extenso, habrá una tendencia a evadir la negociación.

La Calidad del Criterio.

En las siguientes secciones quiero proponer una fórmula de la cualidad principal con sus características de la acción de la búsqueda, derivada del concepto de la reflexión profesional y la práctica. Son frases que en su forma son siempre pragmáticas, epistemológicas y aspectos éticos a ellos que a veces pueden estar en una tensión de relación que tiene que ser clara sin la actividad de la búsqueda en concreto. Son presentadas como una parte potencial de un inventario de reglas, que necesitan ser examinadas, desarrolladas y modificadas a través de una reflexión profesional y la práctica de la búsqueda.

Déjame citar un pequeño fragmento que es virtualmente un tipo arquitectónico de la acción de la búsqueda tradicional.

El proyecto curricular de la humanidad ama el exponer desde los 14 a los 16 años en los alumnos, con temas controversiales y sociales (por ejemplo: la guerra y la paz, y la carrera de las relaciones). La estrategia de la enseñanza básica del proyecto incluye dos ideas principales:

- el maestro debe ser relevante en la tarea de proveer información pero preferiría que se concentrará en la facilitación de la discusión de los estudiantes como una eslabón neutral.

Las piezas pequeñas que provocan información (expertos de la literatura, periódicos, y graficas) son proveídos como medios extras que ilustran de una forma diferente los puntos de vista y estimulan a las discusiones de los estudiantes.

1. La acción de la Búsqueda esta caracterizada por la confrontación de Datos de diferentes perspectivas.

Prácticamente, la acción de búsqueda enfrenta este problema con las siguientes estrategias:

Recolecta también otros puntos de vista de ti mismo: el entrevistar a los estudiantes en nuestro ejemplo obviamente hace la teoría práctica más comprensiva y mejora la oportunidad de que las acciones sean razonables y la estrategia debe ser derivada de ello. Las visiones de todo lo relevante parte directamente de lo que concierne a la acción bajo la búsqueda y debe ser representada por la teoría práctica. Quien en la actualidad es directamente concierne con la situación bajo la búsqueda y algunas veces solo lo encuentra a través de la búsqueda en si mismo.

Confronta diferentes perspectivas en la misma situación y usar discrepancias como un punto de partida para el desarrollo de una teoría. Por ejemplo: la discrepancia entre la percepción de los estudiantes y los maestros atienden al desarrollo de reconciliaciones entre las acciones de ellos – de otra forma, sería imposible el éxito de la enseñanza en la estrategia del HCP. El acto de buscar énfasis en la confrontación de diferentes perspectivas está expresado, por ejemplo, en el procedimiento de estrangular que ha venido siendo tomado como algo típico para este tipo de búsqueda (Elliot, 1976, como por ejemplo). Para confrontar diferentes perspectivas también debe ser interpretada como una práctica forma de ayudar a buscadores a sostener la doble visión de Schons. Mas adelante, ve la validación de las estrategias en la búsqueda empírica tradicional en la que todas están basadas en la idea de la segunda regla procesada por encima de la original y tratando de reducir discrepancias.

Desarrolla tu búsqueda en un proyecto colaboral: si la realidad de la sociedad está constituida por las diferentes contribuciones de los actores entonces construye un desarrollo real social que no sobre pase a los participantes, la resonancia debe ser eventualmente una tarea de colaboración. La confrontación de diferentes perspectivas epistemológicas y su integración con respecto a específicos temas es muy importante para la tarea de los buscadores que como un principio está incluido en los códigos éticos que gobiernan la conducta de la acción de la búsqueda. La acción de la búsqueda es considerada como ética, si el diseño ético, el práctico e interpretacional desarrollo producido, ha sido negociado con todas las partes que conciernen directamente en la situación de la búsqueda. Aun cuando permitamos que los maestros como profesionales tendrán un rol de aprendiz en la inicialización de la búsqueda, el envolver a los alumnos ya otras personas que les concierne retomarán a largo término las aspiraciones para ir haciendo eventualmente los proyectos de forma colaboral.

2.- La acción de la búsqueda está caracterizada por la interrelación de cerca y la reflexión de la acción.

A diferencia de muchas otras búsquedas y el desarrollo aprovechado, la acción de la búsqueda no quiere reemplazar a los practicantes, pensado por los expertos, y su experiencia, prefiero construir un soporte con ello. Comparemos por ejemplo: la historia del HCP. Donativos no son hechos para enseñarles a los practicantes como se hacen (por que simplemente no son capaces de hacer una reseña al aprendizaje, necesitan de manera inteligente con un complejo feroz en situaciones propias). Es preferible que se apoyen practicando en la reflexión de su propia situación, (como debe ser la percepción de los estudiantes). Las expectativas de los estudiantes, no son ninguna novedad, ninguna información nueva traída de la situación foránea; por el contrario, son desde un principio, validos en la situación (pero el acceso fue difícil o muy pequeño).

De una u otra forma, esas ventajas no vienen sin un potencial de desventaja.

Dejando el estado de la práctica no solo dispensa de las presiones que subsecuentan acciones, pero también de las oportunidades de obtener resultados de la continua prueba de reflexiones: el practicante es forzado actuar en la base de su reflexión práctica y sentirá la acción de sus problemas a corto tiempo.

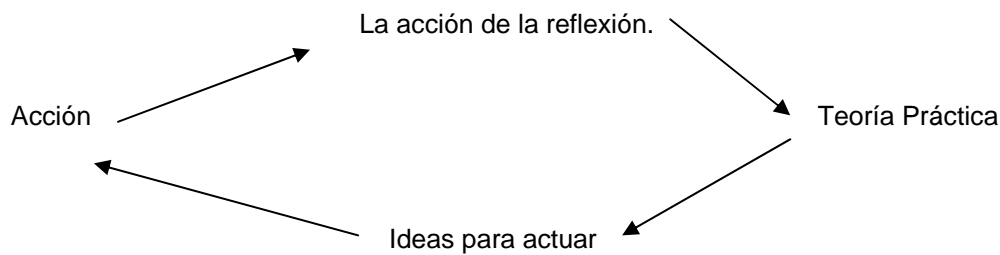
La separación de la actividad de los roles y los reflejos deben destacar búsquedas de los motivos de lealtad del sistema en práctica, de cualquier forma, no los desata de todos los motivos de lealtad. Es preferible, que los expertos en reflexión sean gobernados por sus propias lealtades en la búsqueda de un sistema institucionalizado de esta manera, hay un peligro de que la ciencia baya de su propia manera, el resultado de que algunas veces parece estar muy lejos de la práctica de cada día. Las necesidades de la acción profesional pueden proveer una relación que ayude a enfocarnos a la búsqueda y el criticar los resultados.

La acción de la búsqueda opta nuevamente por esta separación metodológica. Debe continuar construyendo estrategias en las ventajas de integración de la acción y reflexión.

Prácticamente esto significa:

Liga cercana de la acción y reflexión. Trata de expresar el círculo de la acción y reflexión en el diseño de la búsqueda. Mirando atrás la practica tratando de desarrollar una explicación a lo que pasó, es una teoría practica, de cualquier teoría practica uno también puede ver atrás y retomar ideas de la acción subsecuente (por ejemplo, enseñar por medio de lecturas pequeñas; o después: trabajar duro tratando de cambiar la percepción de los estudiantes o la estrategia de la enseñanza).

El círculo de la acción y reflexión



Enfatizando en la búsqueda interactiva: el círculo de acción y reflexión no para contener un desarrollo de nuevas ideas para la acción. Los practicantes están bajo presión de actuar, así mismo, deben de poner estas ideas en práctica y directamente experimentarán resultados de sus acciones: esta debe ser una buena razón para continuar reflejando lo que será la iniciativa para desarrollar más a fondo la teoría práctica. Precisamente el factor de que los practicantes cuadren la reflexión en su práctica diaria les permite poner en práctica la prueba de sus teorías en serie. Esta característica repetitiva y progresiva de la acción y reflexión en muchos ciclos de búsqueda en donde tenemos la interactividad es el mayor recurso de rigor en la acción de la búsqueda.

3.- Acción de Corporaciones de investigación, Reflexión y Desarrollo de los Valores Educativos

El HCP-maestro sentía que su estrategia de educación no era eficaz. Él intentó desarrollar su teoría práctica de la situación en cierto modo eso le permitió derivar una estrategia de educación más eficaz. Sin embargo, esto es sólo la mitad del trabajo para un practicante reflexivo.

La acción de la búsqueda mantiene que la estrategia de la enseñanza es algo que tiende a realizar una idea educacional en una forma concreta. Así como las ideas educacionales siempre incorporan valores educacionales, no tiene sentido el separar preguntas instrumentales (como puede promover la enseñanza) de las intenciones (que tipo de enseñanza estoy promoviendo). Así, retomado un tema de nuestra práctica reflejamos la efectividad y el valor educacional de las estrategias empleadas en la enseñanza

4.- La investigación de acción se Caracteriza por ser Holística, e Inclusive reflexiva.

Al contrario de muchos investigadores experimentales, los practicantes reflexivos no enfrascan el contenido en verificar si sus acciones fueron instrumentales en lograr los objetivos que ellos tenían desde el comienzo. Más bien, ellos también tienen que examinar si los efectos son resultados de la estrategia de acción o no.

5.- La investigación de acción de la búsqueda implica tomar y desarrollar nuestros propios conceptos de competencia.

A diferencia de las búsquedas tradicionales, los buscadores no buscan otras personas que practiquen por su propia cuenta. Sigue que, investigando una situación en donde Estén

implicados, también examinarán su propia contribución a esta situación y, consecuentemente, su propia competencia y autoconcepto. Esto es lo que le da rigor y seriedad a la búsqueda: Los investigadores también buscan y desarrollan y tienen que vivir con efectos de sus propias teorías y sus experimentos.

Prácticamente, la investigación de acción apunta a contar con estos sentimientos mediante las siguientes estrategias:

* La colaboración y consulta de PEER por amigos críticos: La búsqueda proyecta o cursa una trayectoria tratando de establecer un clima soportante a través de un grupo o tutores externos. En la discusión grupal los investigadores pueden explorar si tienen que ver con compartir sus experiencias.

- 'El control de la investigación' por las personas directamente afectadas por la situación bajo investigación: El principio de 'Control' compromete a los consultores externos (quién a menudo tiene más experiencia en la investigación, por consiguiente, más rápido ofrecen el diseño de la investigación y las explicaciones teóricas) para sujetar su trabajo a las deliberaciones de esas personas directamente involucradas con la situación bajo investigación.

Empieza lento y desarrolla su investigación gradualmente: Uno de los reclamos del movimiento medioambiental es 'piense globalmente, actúe localmente' y también debe formar parte de cada estrategia de la investigación de acción legítima.

6.- La Investigación de acción se Caracteriza Insertando los Resultados Individuales En Una Discusión Crítica Profesional.

La investigación de acción anima a los practicantes a que se comuniquen no sólo con las personas con que ellos actúan recíprocamente directamente con (c.f. sección 1) pero también para formular sus experiencias y el conocimiento práctico para compartirlos con los profesionales compañeros, clientes y un público interesado. Hay tres razones para eso:

- Participando en una discusión profesional es un medio de validar y desarrollar las visiones de los individuos. Exponiendo mi práctica y mis teorías prácticas sobre él a una discusión pública yo tengo una oportunidad buena de darme cuenta de atajos y fallas de mi reflexión. Las oportunidades también son buenas para unirse a mis visiones con otros resultados de las personas y conseguir retroalimentar y apreciar mi trabajo.
 - Compartiendo las visiones individuales los hacen accesibles para otros profesionales y ensanchan la base del conocimiento de la profesión.
 - Finalmente, la publicación de cuentas de práctica reflexiva también expresa una idea política importante: Para el desarrollo constructivo del sistema educativo es necesario.
- ☆ Que los profesionales educativos tienen más que decir en la discusión sobre el desarrollo del futuro del sistema educativo (una condición previa para eso es que ellos aumenten su conocimiento cada vez más y proporcionan entendimiento y argumentos bien fundados y ejemplos de su práctica); y
- ☆ Que los profesionales educativos son sensibles al público y están en la posición de contestar las preguntas satisfactoriamente sobre sí mismos y su responsabilidad en la institución. Los practicantes reflexivos necesitan a los clientes reflexivos. Ellos deben poder y desear comunicar la base del conocimiento de sus acciones a los clientes y negociar maneras mutuamente beneficiosas de practicar su profesión (C. F. Schön, 1983, p. 290).

Los Contextos y Perspectivas

Cuando hablo ahora sobre 'las áreas de aplicación' de la investigación de acción o, más específicamente, del set de calidad del criterio entonces 'la aplicación' no tiene el significado en el sentido técnico-racional de usar el conocimiento general para organizar los casos específicos. Más bien significa en un Stenhouseian (1975, pág. 142) sentido como proporcionar esperanzadamente propuestas inteligentes - para la experimentación y desarrollo.

En mi opinión, hay dos fuerzas mayores que la investigación de acción: Primeramente, mantener un marco de justificación y orientación profesionales que quieren innovar su práctica de una manera socialmente responsable. Nosotros encontramos muy a menudo maestros que antes habían sido innovadores están esperando insertar sus experiencias en una discusión profesional consistente. Secundariamente, están relacionando el 'contexto de uso (aplicación)' y 'el contexto de descubrimiento y justificación' en una imagen más coherente del proceso de investigación, la investigación de acción ofrece un entendimiento más realista que 'el rigor en la investigación' pueden decir sensiblemente.

La investigación de acción se sitúa claramente en un contexto político: es basado en un concepto de profesionalismo socialmente responsable y quiere desarrollar un campo social a través de la acción y reflexión de las personas que tuvieron relación con este campo. Así, la investigación de acción es parcial hacia las decisiones descentralizadas, los desarrollos locales, las escuelas abiertas, las redes llanas de profesionales y clientes en lugar de las jerarquías, profesionales responsables que negocian la responsabilidad cualitativa con los clientes en lugar de la responsabilidad formal.

NOTAS.

1. Este argumento se ha desarrollado más extensivamente en Altrichter (1990a y 1990b).
2. Como yo he defendido en otra parte (c.f., Altrichter 1990a, pág. 206) yo considero la reflexión-en-acción como elemento del centro de acción profesional. La completa competencia profesional, requiere dos elementos adicionales: El tácito-inteligente-en-acción (o la acción rutinaria; c.f. Schön 1983, pág. 49; Bromme 1985) es la base de la acción profesional y situaciones no problemáticas. La reflexión-en-acción (es decir, reflexión de distanciamiento de esto mismo y 'la objetivización' del curso primario de acción) abre una riqueza de nuevas posibilidades de analizar, reorganizar y comunicar el conocimiento por ejemplo la acción subyacente, a los colegas, clientes, y personas para iniciarse en la profesión. Ambos tipos de acción no pueden sensiblemente excluirse del concepto de profesionalidad.
3. Las citas de las fuentes alemanas han sido traducidas por el autor.

CAPITULO CUATRO

COOPERATIVA A LA REFLEXIÓN COLECTIVA: UN ACERCAMIENTO SOCIODINÁMICO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La Investigación Educativa haciendo: Un Proceso Interactivo.

Todos los que hemos estado envuelto en un proyecto de investigación para un estiramiento más amplio de tiempo sabemos que también hay otro nivel de experiencia que raramente se menciona en los informes del proyecto. Consiste en la estructura multiforme de la relación de los seres humanos que están deseosos a aventurarse en la experiencia de varios meses y años de trabajo en el proyecto, normalmente sin saber mucho sobre la dinámica interna de semejante aventura académica. Aunque todos los que hemos tomado parte en la investigación colectiva sabemos como las actividades intensas de la investigación pueden afectar a los miembros de un equipo, una investigación muy pequeña se ha hecho recientemente sobre cómo las interacciones dentro del grupo de investigación influyen el proceso de investigación y viceversa.

Los Nuevos impulsos vinieron de estudios etno-psicoanalíticos que revelaron cómo la experiencia científica puede ser destruida por el ambiente académico (c.f., Nadig y Erdheim, 1984). Hoy día la literatura apunta que en esa dirección puede encontrarse la mayoría, en el campo de la más reciente investigación de acción o movimientos reflexivos del practicante. La investigación de acción simplemente es una forma de pregunta reflexiva tomada por los

participantes en situaciones sociales en el orden de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas, su comprensión de estas prácticas, y las situaciones en que las prácticas se llevan a cabo (Carr y Kemmis, 1986, pág. 162). Los conceptos de investigación de Acción han sido principalmente empleados en el contexto de investigación del aula (Altrichter y Posch, 1990; Gregory, 1988; Hustler, Cassidy y Posch, 1986; McKernan, 1988,; Oldrovd y Tiller, 1987), el maestro que entrena (Elliot, 1993,; Goswami y Stillman, 1986) y la educación más alta (Cross y Angelo, 1988; Schratz, 1990). Aunque la investigación de acción ' está barriendo a través de las facultades de educación en las universidades de el mundo (Elliott, 1989, pág. 1), este concepto no se ha aplicado todavía a la mejora de prácticas haciendo investigación educativa de él.

Kurt Lewin (1946 y 1952), uno de los antepasados de la investigación de acción, primero enfatizó la importancia de las relaciones intergrupales en el contexto de investigación social y la cierta acción propuesta para la continuación de los planes, hecho-hallazgo, y la ejecución basada en el diagnóstico de la situación respectiva. Este capítulo intenta aclarar la fuerza dinámica intergrupal que se procesa dentro de la investigación colaborativa que guarda la marcha del proceso de investigación y lo dirige en una dirección particular. Considerando que la meta de un programa de investigación particular puede definirse de antemano, no pueden planearse las relaciones intergrupales entre los investigadores individuales en un nivel teórico. Ellos sólo materializan en el firmamento de pasos prácticos durante la investigación. A través de este proceso el objetivo propio del problema de investigación cambia en el camino, sufre un cambio (Berger, 1985, pág. 33), influenciado por los investigadores y "otras personas involucradas en una balanza más amplia.

Los resultados siempre logrados en el proceso de la investigación dependen de las interacciones entre las personas involucradas; los investigadores individuales y los otros miembros del grupo de investigación en una mano y su interacción individual y colectiva con las otras personas involucradas en el proceso de la investigación sobre el otro. El espacio por seguir a la meta de la investigación original no sólo está limitado por el marco interaccional, pero también por el aquí y ahora de la situación y el contexto sociocultural respectivo. Por consiguiente, los investigadores educativos tienen que reajustar sus pasos individuales de acción según el socio dinamismo del proceso interactivo dentro del contexto circunstancial. Así, semejantemente a Schön en los procesos de 'la reflexión en acción' (1983), este reajuste del plan del programa original lleva a lo que podría llamarse ' el plan en acción'.

Investigando En los Asuntos Educativos: ¿Unos Medios A Qué Extremo?

Para comprometer la cuestión crítica en los aspectos socio dinámicos de la investigación educativa es necesario analizar el proceso de investigación desde un punto de vista meta-comunicativo. La meta-comunicación es la comunicación sobre de cómo las personas actúan recíprocamente entre nosotros, como la comunicación tiene lugar exitosamente, cómo se comportan las personas y así sucesivamente en ciertas situaciones. En el acercamiento socio dinámico a la investigación educativa esta meta-comunicación se logra por medio de las fases de reflexión que se ofrece de una buena manera a:

- ✧ Traen a la luz (normalmente escondidos) los motivos de los miembros individuales de un grupo de la investigación;
- ✧ Desmenuza la percepción individual del proceso de investigación y para descifrar la construcción social de ciertas situaciones importantes involucradas;
- ✧ Analiza el proceso de investigación según ciertos modelos discursivos usados en el trabajo colaborativo;
- ✧ Pone los resultados de la investigación en un contexto más amplio de la extensa comunidad educativa o sociedad igual de grande;
- ✧ Evalúa el trabajo en el micro-nivel del cambio educativo para su poder transformacional en el macro-nivel de desarrollo social.

Según estos objetivos, el acercamiento socio dinámico a la investigación educativa que puede usarse en las diferentes áreas de aplicación al analizar el diseño de actividades de la investigación de acción. Ellos difieren principalmente en el tiempo respectivo cubierto en las fases particulares de reflexión. Las tres áreas principales de aplicación son:

- I. El microanálisis a través de la reflexión colectiva que apunta al desarrollo profesional,
- II. La reflexión colectivo de alcance medio de procesos de grupo después de los pasos decisivos de acción en un programa de investigación en dirección del cambio educativo,
- III. El microanálisis, la aplicación de la reflexión colectiva después de terminar la mayor parte o incluso el proyecto de la investigación entero con una vista al desarrollo orgánico en la pedagogía crítica.

El Microanálisis A través de la Reflexión Colectiva.

En esta área de aplicación, la reflexión sigue su propia acción y esta basado en el concepto del estudiante reflexivo por Schön (1983). Para él, la crisis actual en la educación profesional miente 'en subrayar y enormemente en examinar la epistemología de la práctica profesional - un modelo de conocimiento profesional empotrado en el plan de estudios y arreglos para la investigación y práctica ' (Schön, 1987, pág. 8) Él describe cómo en su practica él usa la reflexión en la reflexión-en-acción como un método de evaluar la actuación de un estudiante en la práctica. 'De, instructor y estudiante, cuando ellos hacen bien sus trabajos, no sólo funcionan como practicantes también como investigadores en línea, cada indagador más o menos conscientemente en si mismo y en otros conocimientos cambiantes (*Ibid*, 289).

Una aplicación práctica de la reflexión colectiva a corto plazo puede encontrarse entre maestros que han empezado un proyecto de investigación de acción y han querido supervisar su propio desarrollo como maestro investigador. Los miembros de los grupos individuales quienes inquietan en si mismos y otros 'maestros' que actúan como amigos críticos en este proceso de investigación. A menudo es muy difícil actuar críticamente como un compañero investigador (c.f., Kroath forthcoming), las fases regulares de la reflexión colectiva pueden ayudar a establecer una atmósfera para tal 'amistad crítica'.

Reflexión Colectiva de Alcance Medio del Grupo de Procesos.

En el modelo de alcance medio, la reflexión colectiva no ocurre como una actividad regular en el curso de un programa de investigación. Sirve más bien como un instrumento evaluativo en una fase firme. Esta área de aplicación de la reflexión colectiva de alcance medio tiene un impacto en la práctica y dirección del cambio educativo y se engrana hacia el concepto de autoevaluación de la institución.

La Reflexión Colectiva como una Estrategia a Largo Plazo en la Acción Colaboradora.

Los cambios educativos son comenzados a menudo por los programas de desarrollo orgánicos. Debido a su complejidad, tales conceptos dependen del individuo así como de la acción colectiva en los diferentes niveles de una institución educativa que no sólo trabaja en el nivel estructural del desarrollo orgánico pero cuenta pesadamente en el apoyo de varias interpretaciones personales de situaciones en las organizaciones:

La teoría alternativa concede el pensamiento libre a los de individuos, y una medida de responsabilidad en ellos en su acción. Las personas no existen en las organizaciones. Las organizaciones existen en y a través de los individuos. El concepto de organización debe entenderse como un orden moral profundamente empotrado en cada uno de nosotros-un orden que es arbitrario, no natural, y a menudo atraso por el poder enorme, incluso por violencia. Pero ese poder puede reembolsarse por el amor, es decir, por una dedicación a los buenos valores. (Greenfield 1988, el pp. 132-3)

Aunque esta vista parece enfatizar al humano en el trabajo organizacional, apunta a la relación importante entre el factor subjetivo y objetivo en la dinámica de desarrollo institucional, el cambio educativo es raramente basado en un análisis de esta estructura interna del plan institucional que pesadamente influye en las acciones alojado un proceso de investigación.

Nosotros debemos crear las comunidades de aprendizaje capaces de actuar--autorizados para actuar - y capaces de reflejar abiertamente las consecuencias de sus acciones. Sujutando nuestra experiencia a la reflexión de la juntura. Nosotros podemos incorporar extensamente grupos de entendimiento y crear un idioma compartido y una identidad compartida - una identidad formada en una acción cooperativa y de reflexión cooperativa (Kemmis, 1983, pág. 25).

La reflexión en la Colaboración: Las Realidades Deconstructivismo Psicosocial.

El objetivo principal de este proyecto de investigación de acción era un esfuerzo por involucrar a tantas personas como fuera posible en un análisis de necesidades educativas dentro de la comunidad para el desarrollo institucional de una institución de educación local (c.f., Schratz, 1984). Junto con los habitantes de su barrio, los investigadores se comprometieron en varias actividades. Había poco tiempo, sin embargo, para reflejar en los procesos subyacentes de planeamiento, hechura y evaluación de la acción cooperativa. Fue cuando los problemas entre las personas involucradas se levantaron, que el grupo de investigación tenía que tratar con los aspectos psicosociales en el proceso de la investigación.

Esta escena resultó ser típica de la situación que por la discusión general no podrían resolverse los diferentes puntos de vista en el equipo en un nivel abstracto. Antes que todo al principio del proyecto de investigación, cuando los puntos de vista individuales no eran fácilmente disponibles, mucha de la energía disponible se gastaba, en las discusiones respectivas sin encontrar una manera de seguir el nivel concreto. Por consiguiente, los miembros del equipo encontraron un alivio para hablar sobre sus experiencias en el grupo y su influencia en el trabajo de investigación.

Diez Principios De La Reflexión Colectiva.

1. La reflexión colectiva es más que la colección de vistas individuales en una cierta acción. Constituye más bien la conciencia colectiva de numerosas historias y tradiciones de individuos e instituciones.
2. los resultados de la investigación educacional son construidos por la mediación sociocultural entre las personas involucradas. La reflexión colectiva representa una manera para el deconstructivismo y sus procesos subrayados.
3. La historia reconstruida de la investigación en acción no debe verse como la verdadera vista de cómo las cosas pasaron realmente, desde que los procesos de la reflexión colectiva construyen las nuevas realidades sociales. Sin embargo, la reconstrucción de los procesos ayuda a una vista más reflexiva de conocimiento (en lugar de una instrumental).
4. El potencial para el cambio social en las prácticas educativas depende grandemente de las capacidades interactivas de las personas involucradas en las actividades de la investigación.
5. La reflexión colectiva es un proceso educativo. Hablando sobre las experiencias de colectividad, los miembros del grupo individuales aprenden más sobre los otros, ellos, y los funcionamientos de un grupo.
6. Reflejando acerca de la colectividad de la investigación de acción y los fines de la investigación de acción son parte de un proceso integrado. El más inmediato, la reflexión en la acción, los procesos subyacentes vienen a encender.
7. La reflexión colectiva se vuelve una fuerza transformativa que se desarrolla de la orientación de acción, para una persona y proceso de grupo, un proceso que negocia el significado subyacente en la investigación educativa.
8. La investigación educativa siempre tiene lugar en el contexto sociocultural de escenas institucionales, la reflexión colectiva examina la relación de poder entre las personas involucradas.
9. Reflejando en una propia experiencia en la acción colectiva ayuda al educacionista para entender bien la cultura orgánica del trabajo colaborador y actuar más eficazmente en las actividades.
10. La reflexión colectiva hace cambiar la vista funcionalista dominante de hacer la investigación educativa y proporciona una nueva manera de mirar las prácticas educativas de una perspectiva más personal.

CAPITULO CINCO

ENCONTRANDO UNA VOZ SILENCIOSA PARA EL INVESTIGADOR: LAS FOTOGRAFIAS USADAS EN LA EVALUACION E INVESTIGACION.

Voces Sin Palabras.

Hay una tensión significativa en la investigación cualitativa en la educación que deriva de la reciente re-emergencia de la investigación cualitativa en un contexto dominada por la medida. Porque la reciente historia de investigación en un contexto dominado por una vista empírica de la ciencia, muchos de nosotros quiénes somos investigadores cualitativos hemos heredado una vista del conocimiento de la medida de tradición. Mientras la apariencia en la superficie de nuestra investigación es cualitativa, en muchos casos nuestros procedimientos y las preocupaciones metodológicas permanecen principalmente con los problemas de fiabilidad, validez e interpretación.

Un problema práctico de la investigación que nos enfrenta a todos, es la naturaleza intrusa e imperial de la voz de la investigación, en cuanto nosotros empecemos una entrevista, bosquejamos una encuesta o comprometemos a otros en la conversación, el mismo idioma que nosotros usamos crea los marcos dentro de los que comprenderemos el conocimiento. Si nosotros vemos esto como una intrusión a ser controlada a través del plan de la investigación sistemático, o como parte indisoluble del proceso de investigación, no hay ninguna duda que nuestro uso del idioma determina a un grado grande lo que nosotros aprenderemos. Inevitablemente, nuestra investigación siempre está limitada por lo que se toma justificado.

Una pregunta que me intriga es cómo nosotros podríamos estar fuera de nuestro propio uso del idioma, aun en un sólo momento durante el proceso de investigación. El hecho que esto probablemente sea un logro imposible no disminuye su atracción como una aspiración. ¿Cómo nosotros podemos usar el idioma como una base para desarrollar un grado de reflexividad sobre nuestro uso de idioma? Una posibilidad es encontrar formas de comunicación que ofrecen la posibilidad de triangulación en el uso de idioma. Yo creo que esta posibilidad esta prometida en el sustento de las fotografías.

El Uso de Fotografías en la Evaluación e Investigación.

En la evaluación de los programas educativos y en la investigación educativa, a menudo son más mal empleados los cuadros, que bien usados. Normalmente se usan las fotografías para la ilustración y para los propósitos de publicidad promoviendo libros, proyectos, programas, exhibiciones y eventos, pero en casos así los propósitos normalmente son separar tablas de texto, atrapar la atención del lector casual o transeúnte, o promover personalidades, eventos, agencias u organizaciones. Casi siempre, las fotografías son un después del-pensamiento, clavado con tachuelas adelante en la fase final de un proyecto o programa. Raramente hay un esfuerzo por usar las fotografías para proporcionar la información compleja, estimular la discusión, sostener el compromiso o tocar una parte en la participación alentadora o de reflexión.

Paradójicamente las funciones más complejas son todas las cosas que pueden hacerse bien con las fotografías, pero la mayoría de las veces nosotros aceptamos una definición no-educativa de fotografía, que ve las fotografías como imágenes simplemente grabadas y como menos válidas que la impresión, cuando los problemas serios están en la mira. Nosotros nos disponemos para ver las fotografías como ilustración y descuidamos el poder de la fotografía para comprometer al pensamiento, a que extienda la imaginación para minar la autoridad implícita de la palabra escrita.

La ciencia como Fotografías, no Palabras.

A pesar de la parte significativa que juega la imaginación visual en las ciencias físicas y biológicas, particularmente, en la sociología nosotros parecemos haber permitido ser dominados por los números y palabras al punto que hemos perdido el toque visual.

Una de las consecuencias de la exclusión sistemática de la fotografía de las sociologías es que, cuando encontramos las fotografías, nosotros nos perdemos con ellas. Nos falta lo que el

sociólogo Robert Witkin llamó, inteligencia de sentir (Witkin, 1976). Nosotros tendemos a recurrir a una visión de fotografías como archivos, extrañamos la importancia de las discusiones públicas de fotografía en la literatura y los estudios culturales (Sontag, 1979; Barthes, 1982; Berger, 1978 y 1980; Berger y Mohr, 1982).

En ninguna parte la relación entre el objeto y el público es más atenuada que en la fotografía de la prensa que es donde la mayoría de nosotros ganamos la alfabetización visual que tenemos. En los periódicos y fotografías de las revistas se procesa, recolecta, revisa y diseña como encajar el texto con las personas que no tienen virtualmente ningún contacto con el fotógrafo, la toma de la fotografía, o el evento fotografiado. Torpemente, pero así como eficazmente, los científicos sociales han quitado los métodos visuales, y fotografía en particular, de la discusión crítica. La visión se ha silenciado en las sociologías al mismo punto en la historia cuando domina la ciencia y cultura contemporánea.

Nosotros necesitamos encontrar maneras de hablar sobre el uso de fotografías en la investigación que no se restrinja a las preguntas de métodos y una manera buena para empezar es con la distinción de John Berger entre los usos públicos y privados de las fotografías.

Fotografías “Públicas” o “Privadas”.

Una vista del sentido común de fotografías, a menudo adoptada en la investigación, es que las fotografías proporcionan un registro necesariamente selectivo pero no obstante objetivo.

Estas fotografías levantan varios problemas sobre la interpretación. ¿Qué es lo que el observador externo ve, lo que los participantes ven? ¿Puede decirse que las fotografías tienen voz? ¿Qué tipo de evidencia las fotografías proporcionan? ¿De qué manera es una fotografía de un evento diferente de una descripción?

Hay la fotografía pública que Berger dice... normalmente los regalos en un evento, un juego asido de apariencias que no tienen nada que hacer con nosotros sus lectores, o con el significado original del evento. Ofrece la información, pero la información desconectada de todos los que vivimos la experiencia. Si la fotografía pública contribuye a una memoria, esto es para la memoria de un inconocible y total extraño... esto graba instante sobre lo que este extraño ha gritado: ¡Ve! (Berger, 1980, pág. 51). La fotografía pública está familiarizada a nosotros en la prensa y en el arte, y también es el gancho de anunciar, ilustración y publicidad.

Bastante diferente es la fotografía privada que, en contraste con el alienado objeto que es la fotografía pública, esta dentro del reino de experiencia vivida. La fotografía privada - el retrato de una madre, un cuadro de una hija, una fotografía de grupo de uno - es apreciada y leída en un contexto continuo con lo que la cámara quitó... como restos de fotografía rodeados por la manera que se desunio. Un dispositivo mecánico, la cámara se ha usado como un instrumento para contribuir a la memoria viviente. La fotografía es un momento de una vida viviéndose (ibid, pág. 52).

Una vez que nosotros empezamos a mirar las fotografías como llaves a la memoria, en lugar de ilustración de hechos sociales, su papel potencial en la investigación se pone claro. Nosotros podemos usar la fotografía en el contexto de memoria-trabajo, como un instrumento para la recuperación significativa, en cierto modo todos nosotros reconocemos cuando nosotros pensamos de cómo nosotros vemos colecciones de fotografías en el cajón de la casa. o que es importante no es la imagen en sí mismo tanto como la relación entre la imagen y las maneras que nosotros sentimos sobre él y las maneras en que nosotros lo valoramos.

El poder de la fotografía queda a alguna magnitud en exactitud y precisión, a pesar de su capacidad reconocida para seleccionar y distorsionar. Las maneras en que la cámara ve, son muy diferentes de las maneras en que nosotros vemos las cosas, pero la diferencia es importante para entender la intersección de lo que es personal y lo que es social.

CAPITULO SEIS

PORQUE ME GUSTA VER: EL USO DEL VIDEO COMO UN INSTRUMENTO EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA.

Hugo Mehan

Cuando comencé a dirigir la investigación en las escuelas en 1969, EU estaba en medio de la Campaña por los derechos civiles, protestando por la guerra en Vietnam y tambaleándose del asesinato de JFK. El movimiento de derechos civiles había cambiado de marchas en el Sur a las calles en el Norte. La agenda legal se movió bajo el mando del sucesor de Kennedy, Lyndon Baines Johnson. La Gran Sociedad, ingenio su guerra en la pobreza y produjo la legislación social que amplía los derechos civiles en los nuevos dominios.

La agenda liberal para cerrar las divisiones sociales por la intervención gubernamental, especialmente en enseñar, recibió otro soplo en este tiempo. James Coleman divulgó los resultados de un proyecto masivo patrocinado gubernamentalmente que examinaba la influencia que la calidad de la enseñanza tenía en el logro de la escuela de los estudiantes. En vez de divulgar el hallazgo esperado de la escuela con mejor entrenamiento y mejores profesores pagados, laboratorios bien almacenados de ciencia e instalaciones elaboradas, Coleman asusto a los educadores liberales con su conclusión de que las escuelas no representan una diferencia, (Coleman et al, 1966) Coleman, como Jensen, corta al corazón de la ideología optimista de logro de América.

Además de una orientación ideológica común, estos estudios tenían elementos metodológicos en campo común. Ambos eran exámenes en grande. Jensen confió en los resultados de la prueba masiva del índice de inteligencia: Coleman utilizó los resultados de un examen nacional de estudiantes de la High School secundaria.

La construcción de los estudiantes inteligentes en la interacción social.

Estas ideas convergieron en mi primer estudio (Mehan, 1973 y 1974) en que yo comparé a los niños en las lecciones, pruebe, y en casa, Como Labov (1972) y Philips (1972), yo informé un hallazgo que después se volvió una observación principal en la literatura de la cognición situada (LCHC, 1983,; Lave, 1988,; Rogoff y Wertsch, 1984); la actuación del niño varió como una función del tipo de situación en que ellos eran. Estudiantes que tenían la dificultad con las construcciones lingüísticas, con dificultad en la prueba estandarizada puesta cuando estas mismas preposiciones eran las contextualizadas como la parte de las lecciones del aula o instrucciones.

La estatificación de estudiantes en la cultura implícita en el aula.

Los supuestos estudiantes exitosos tienen este fundamento social? Es decir, además de aprender a leer, escribir, computación, ciencias naturales y sociales, etc., los estudiantes tienen que aprender que hay maneras interaccionalmente apropiadas para proyectar su conocimiento académico, y que ciertas maneras de hablar y actuar son apropiadas en algunas ocasiones y otras no. ¿Nosotros podríamos ver y oír a estudiantes que aprenden la cultura del aula como un progreso del año escolar? ¿Habría estudiantes que el maestro considera 'exitosos' que despliegan un sentido más fino de sincronía interaccional que los estudiantes juzgados menos exitosos?

Distinguir los rasgos especiales de las lecciones del aula es una parte importante de la estatificación de los estudiantes en la cultura del aula. Los estudiantes necesitan aprender que los maestros les preguntarán e incluso cuestionan cuando ellos saben las respuestas. Ellos necesitan aprender que los maestros controlan el suelo, que los estudiantes no pueden ofrecer sus opiniones u ofrecer sus ideas siempre que ellos quieran. Además, devuelven después una replica al estudiante.

La discontinuidad cultural considera los desafíos determinantes en la clase basada en teorías (por ejemplo, Coleman, Bowles y Fintins, Jencks) y la cuenta de suspensión hereditaria de Jensen en la actuación escolar cambiando el enfoque de la atención fuera de las características de los estudiantes, sus familias, sus culturas. Los Investigadores que han documentado los rasgos sutiles del discurso del aula, la interacción del probador-estudiante e idioma de casa-escuela dicen que la fuente de dificultades escolares no será encontrada entre las orejas de los niños de ingresos bajos o

bajo la piel negra y Latina. Esto puede ser encontrado entre la organización social de la familia y la organización social de la escuela.

La construcción de estudiantes impedidos educativamente.

Varios investigadores estaban estudiando la organización social de discurso del aula, enseñando/aprendiendo y deduciendo las implicaciones para la educación de estudiantes de grupos escasamente representados durante los años setenta, incluso Michael Cole, Roger Shuy y Peg Griffin, Cazden y Erickson. Éstos 'el schleppers' (nombrado porque nosotros arrastramos el equipo de video de lugar en lugar) tan frecuentemente como fue posible, para la cinta nosotros presentamos los resultados, las técnicas demostradas del análisis, y las implicaciones. Una meta subyacente de estas reuniones era ver que si era posible generalizar más allá de los casos individuales que nosotros habíamos estudiado.

Este estudio fue sensible a las críticas de interpretaciones de estudios interpretativos en la educación porque mostró cómo el poder y la autoridad funcionan y se expresan en el discurso de la escuela. Identidades institucionales de Estudiantes que se mostraron como es construido en la dinámica interactiva entre fuerzas sociales operadas fuera de las prácticas escolares, y locales dentro de la escuela. El estado y la ley federal dirigieron las escuelas públicas para poner a los estudiantes en ciertos programas educativos, pero mantuvo los fondos sólo limitados a este requerimiento adicional. Este arreglo puso a los oficiales escolares en un lazo administrativo que ellos resolvieron adaptando las políticas federales para reunir las contingencias locales.

La Conclusión.

Así que, éstas son las razones por qué, como Chance en Peter Sellers la gran película, *Estando Allí*, me gusta escuchar y mirar. Cuando nosotros escuchamos y miramos la vida social íntimamente, en un video o registro de la película nos permite que hagamos, veamos y oigamos una versión diferente de la vida social que es otro rey mago posible. Nosotros podemos examinar los factores que han jugado un papel dominante en las explicaciones de actuación escolar más críticamente. La clase social, herencia, etnicidad, y otros conceptos importantes que se ha dicho que determinan el éxito escolar no operan tan simple y directamente como nosotros creemos de la prevalecía de la teoría social.

Escuchando el idioma de grupo de educadores cuando ellos se comprometen en el trabajo de enseñar, probando y ordenando a los estudiantes. Yo he intentado demostrar la relevancia situada de estructuras sociales en las actividades de trabajo prácticas, realizadas por las personas en la interacción social. Los educadores llevan a cabo el trabajo rutinario de dirigir las lecciones, mientras asignan estudiantes a los grupos de habilidad o los programas especiales, mientras administran pruebas y asisten a las reuniones. La noción del estrés de trabajo y el aspecto constructivo de práctica institucional. El trabajo de los Educadores es repetitivo y rutinario. Este carácter mundano no debe sombrear el drama de su importancia, sin embargo, se congregan pasos en la carrera de estudiantes de tal práctica. La promulgación de las prácticas burocráticas rutinarias estructuran a los estudiantes de las carreras educativas abriendo o cerrando su acceso a las oportunidades educativas particulares.

CAPITULO SIETE TRANSCULTURA, COMPARTIVA Y REGLEXIVA ENTREVISTA SCHOENHAUSEN Y ROSEVILLE.

George y Luise Spinder.

Las Voces.

'Las Voces', para nosotros, los medios las voces de nuestros 'nativos' informantes en las escuelas elementales Schoenhausen y Roseville, sitios de nuestra investigación comparativa. Las voces incluyen el administrador, los niños, y, más pretenciosamente en este ejercicio, las voces de dos maestros que enseñan en las escuelas comparadas, uno Alemania, el otro en los Estados Unidos. Las voces en nuestro estudio son los elegidas usando estímulos evocadores en forma de películas tomadas por nosotros en las escuelas Schoenhausen y Roseville. Nosotros hemos puesto en orden el espacio textual para que los informadores tengan sus propias voces, y hacer el dialogo explícito

entre los etnográficos e informadores, apropiado al estudio en el formato modernista. Nuestro análisis se dirige a las asunciones culturalmente expresadas claramente en el discurso de los informadores. Las voces de etnográficos, nosotros, son escuchadas en la demanda de las asunciones en el discurso que de alguna manera es reflexivo. Nuestro método se llama por consiguiente el ' Transcultural, Comparativa, Reflexiva Entrevista'.

Los sitios de la investigación.

Schoenhausen es un pueblo de aproximadamente 2000 habitantes en un área semi-rural pero urbanizada en la Tierra Baden Württemberg, Alemania del sur, Schoenhausen era conocido, y se mantenía en alguna magnitud, como un ausgesprochener Weinort (un lugar empírico de vino-fabricación). El es protestante de nacimiento. La mayoría de 'los recién venidos' originalmente emigraron de la zona oriental anterior, Sudetenland, u otras áreas donde los alemanes fueron erradicados o donde huyeron después de la Segunda Guerra Mundial. Ellos se urbanizan un poco más, y la mayoría son no católicos (Spindler, 1974). Grundschule (la escuela elemental) es cargada con la responsabilidad de la educación de todos los niños y son distribuidos en cuatro calidades provistas de personal por seis maestros y un Rektor (Director) y más personal de servicios especiales. El Schoenhausen Grundschule ha disfrutado de una buena relación con la comunidad y con los padres cuyos niños asisten a él. En parte, por lo menos, esta relación es debida a la influencia del Rektor (Director) quién ha estado en esa posición desde el principio de nuestro estudio en 1968.

El Roseville la escuela elemental, localizada en Wisconsin central, incluye el kinder-garden durante 8 grados y es un poco mas largo que la escuela Schoenhausen. El distrito escolar es rural pero tiene muchos conmutadores que trabajan en los pueblos cercanos, algunos como a cuarenta o cincuenta millas de distancia. La mayoría de los niños que asisten a la escuela vienen de las granjas pequeñas. Esta escuela también disfruta de buenas relaciones con su comunidad y con los padres que ávidamente asisten a las funciones escolares siempre que les es posible. El Director es un granjero así como educador. La etnicidad predominante de la escuela del Distrito Roseville es alemana (Spindler, 1987a, 1987b, y 1900).

El propósito.

Nuestro propósito en este capítulo es demostrar un tipo particular de técnica de investigación y lo que produce - la entrevista comparativa, reflexiva y transcultural (CCCRI). La técnica sólo se ha discutido brevemente en nuestras propias publicaciones y se ha demostrado algo más extensivamente en un estudio en el que un japonés y un pre-academico americano equipó 'los poyos' culturales en forma de películas (o video) de cada situación, para las entrevistas con maestros (Fujita y Sano, 1988). Nuestro objetivo global era explorar el papel de la escuela en el cambio cultural en las áreas comparables en Alemania y los Estados Unidos.

Como con todos los instrumentos o las técnicas especiales usadas en nuestra investigación, el CCCRI desarrolló fuera de experiencia del campo in situ. Fue totalmente aplicado por primera vez en 1985 aunque nosotros habíamos usado las películas como estímulos evocadores (Minero y Minero, 1986) en las entrevistas antes de eso, aunque no en una percepción explícitamente comparativa y reflexiva, por el originario, de su propia situación y de otras, las asunciones revelaron en las reflexiones sobre esas percepciones. Nosotros consideramos las percepciones y asunciones como los fenómenos culturales.

Nosotros creemos que una 'completa' etnografía debe incluir un reconocimiento explícito de este diálogo complejo en ambos aspectos, compartido y divergentes.

La entrevista comparativa, reflexiva y transcultural (CCCRI).

El procedimiento básico para el CCCRI es simple - nosotros filmamos en Schoenhausen y en Roseville y mostramos a los maestros, los niños, y los administradores en ambos sitios las películas de ambos lugares. Nosotros dirigimos, las entrevistas sobre lo que ellos vieron en sus propias aulas y en cómo ellos interpretaron lo que vieron. Estas entrevistas son de una calidad diferente a lo que habíamos recolectado previamente. Ellos son reflexivos en alguna intensidad y con una sensación de que algo había estado faltando hasta aquí, y son las traducciones culturales por los nativos. Las

diferencias observadas en las acciones en los dos sitios, Schoenhausen y Roseville, motivaron a maestros y niños a reflejar al mismo tiempo en su propia conducta lo que estaban experimentando, y lo que nosotros hemos experimentado como etnográficos. Después de trabajar en la escuela de Schoenhausen en 1968, 1977 y 1981 nuestra visita a la escuela de Roseville, empezó en 1983, nos ocasionó reexaminar lo que nosotros estábamos observando en Schoenhausen. Esta reorientación se llevó a cabo totalmente en nuestra visita en 1985. Nosotros habíamos venido a aceptar la escuela Schoenhausen y la comunidad como 'normal', como familiar, y había aumentado la dificultad para 'ver' lo que nosotros estábamos observando. La experiencia de Roseville afiló nuestras percepciones y nos motivó a pensar de una manera diferente. En fin, observar algo, en cualquier parte, parece necesario para hacerlo un poco 'extraño' (Spindler, 1988).

El procedimiento de la entrevista reflexivo comparativa transcultural habilita la evidencia clara de que los varios públicos que ven la acción, todos ven las mismas cosas en las películas de aula. Los niños y maestros en Roseville vieron a los niños en las aulas de Schoenhausen como ruidoso y entusiásticos. Los niños y maestros en Schoenhausen vieron el aula de Roseville como callada y ordenada. Cada uno reconoció que sus propias aulas eran más 'ruidosas' o más 'silenciosas', comparándolas con las otras condiciones.

Las entrevistas reflexivas comparativas transculturales también nos dieron la evidencia clara de las maneras en que la posición afecta las percepciones. Los Schulumtdirektor, los niños, y los maestros 'vieron' los mismos rasgos de conducta en 'los otros sitios', pero dio énfasis a estos rasgos diferentemente, y los niños realmente 'vieron' algunas cosas que los adultos no hicieron. Los schulmtdirektor vieron la acción desde la cima y dieron su perspectiva - los escritorios, el almuerzo, la ropa, día de la palomitas de maíz, la posición de maestro en las aulas. Los maestros, representados por Señora Schiller y Frau Wanzer, su propia conducta interpretada y en la otra clase, las asunciones claramente diferentes sobre lo que cada uno esperaron de los niños y sus propósitos como maestros. Estas asunciones son culturales.

Todos los directores citados sobre las 'necesidad', y ellos dicen su 'historia' de su propia manera. Los observadores extranjeros, nosotros, los etnográficos, también 'vieron' e 'interpretaron'. Nosotros 'vimos' los mismos rasgos de actividad del aula y nuestras interpretaciones no están extremadamente diferentes de aquéllos en cualquier punto, pero ellos se influyen por nuestras metas antropológicas, nuestra búsqueda persistente para 'la cultura', en sus varias expresiones. Los interesados pueden encontrar la confirmación de lo anterior en nuestras publicaciones (Spindler, 1987a y 1987b).

El procedimiento de la entrevista reflexivo comparativa transcultural habilita la evidencia clara de que los varios públicos que ven la acción, todos ven las mismas cosas en las películas de aula. Las entrevistas reflexivas comparativas transculturales también nos dieron la evidencia clara de las maneras en que la posición afecta las percepciones.

Lo que nosotros hemos presentado en este capítulo es, en contraste como 'el texto realista', un texto modernista. Se diseñan los textos modernistas para ofrecer el discurso sacando entre el etnográfico y el asunto o involucrar al lector en el trabajo de análisis. "La experiencia representada en la etnografía debe ser de diálogo entre los etnográficos e informadores dónde el espacio textual se pone en orden para los informadores para tener sus propias voces (Marcus y Fischer, 1986, pág. 67). Nosotros hemos ofrecido el discurso sacando y 'envolviendo' al lector en el trabajo de análisis.

Haciendo esto consideran Marcus (y Otros) que es como un 'cambio radical en la perspectiva - como un 'descarrilamiento del objeto tradicional de la etnografía'. Su parte es el desafío al realismo cronográfico tradicional que evita la asunción de la coherencia cultural compartida. Los 2 textos que hemos presentado en este capítulo demuestran la cultura compartida y las culturas diferenciadas por la posición. Nosotros creemos que una etnografía adecuada debe representar a ambos. Nosotros no sentimos, sin embargo, que 'la etnografía detalle', más bien, lo refuerza, haciendo una representación más exacta a la etnografía social y la realidad psicocultural.

En nuestra etnografía nosotros hemos prestado atención respecto a las diferencias en la cultura, el género (Spindler, 1990), la adaptación sociocultural (Spindler, 1978), clase social y etnicidad y diferencia cosmopolita (Spindler, Trueba y Williams.1990) y nosotros consistentemente

intentamos permitir que las voces de informadores, y 'nativos', se oigan. Lo que nosotros hemos hecho diferentemente en la investigación que lleva a este capítulo es poner el diálogo entre el informador y el etnográfico en el marco de 'nuestra' y 'la reflexión de otros' en las representaciones audiovisuales de situaciones similares (las aulas) en nuestros dos sitios del campo. El diálogo se pone entre paréntesis culturalmente y la conversación se pone reflexiva, pero la reflexión no es nuestro objetivo en la etnografía, como a menudo es en 'la nueva etnografía', del informador. El 'nativo' está haciendo su propio análisis cultural comprometiendo en el discurso el ego y otros. Bajo condiciones ideales el etnográfico es casi un espectador.

Los resultados de nuestra investigación también tienen algunas implicaciones para el debate que se arremolina en los círculos antropológicos sobre la objetividad, positivismo, humanismo, y el efecto de la posición del etnográfico en la observación e interpretación (O'Meara, 1989,; Spaulding, 1988,; Rosaldo, 1989,; Marcus y Fischer, 1986 Clifford y Marcus, 1986). El acuerdo sobre lo que se observa ('visto') es mayor de lo que uno presumiría de las dudas lanzadas en la posibilidad de objetividad en la etnografía. La posición independiente en la situación (por ejemplo, niño, maestro, administrador, o antropólogo) de todos nosotros 'vemos' los mismos rasgos básicos de acción. Al mismo tiempo es importante reconocer esa posición del observador bis a bis con la acción, actores, y escena, así como entrenamiento y la experiencia personal, efectúe la interpretación (y la traducción cultural) representada en la escritura de etnografía.

CAPITULO OCHO

ENTENDIENDO LO INCOMPENSIBLE: ANÁLISIS DE LA REDUNDANCIA COMO UN ESFUERZO POR ECIFRAR LAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS.

Dietmar Larcher.

La voz de redundancia no habla sobre el volumen de la cima. Hace que solamente oigan a aquéllos que tienen el don para escuchar cuidadosamente, sutil y a menudo los mensajes ocultos en el discurso que contiene rastros de estructura social y experiencia social. Las pronunciaciones y las interacciones verbales de las personas en las situaciones cotidianas abundan en tales mensajes redundantes, pero ocultos. La redundancia actualmente es una calidad prominente de la comunicación. Cualquier cosa que nosotros decimos se lleva en varios cauces y en códigos diferentes. Así un mensaje no sólo se transmite una vez, sino una y otra vez en el curso de la conversación. Los problemas, sin embargo, en la superficie de discurso es que nosotros no somos a menudo conscientes de la redundancia a pesar del hecho que todos nosotros parecemos tener una competencia subalterna-consciente bien desarrollada de notarlo en las pronunciaciones de nuestros compañeros en la conversación.

Para percibir bien la voz de redundancia en la conversación cotidiana, nosotros necesitamos tener algún acercamiento sistemático que nos permite que aumentemos nuestra calidad consciente. Apunta a hacer audible e incluso visible (en el caso de un texto escrito) los pasos inadvertidos por la mente consciente en la conversación cotidiana. Experimentando sistemáticamente con el contexto social de una pronunciación, el mensaje social se incorporó en una pronunciación y en el texto de una persona explorada. Experimentando sistemáticamente con las variaciones de esta pronunciación y del texto de una persona dentro de un cierto contexto social, las varias sombras del significado social se asociaron con una expresión específica o pronunciación o hechura del texto que ellos oyeron.

El análisis de redundancia no es una variedad de psicoanálisis, pero trae a la superficie lo que podría llamarse el individuo social inconsciente. La educación debe ser inconscientemente consciente de transmitir/internalizar el mensaje social, habiendo mucha evidencia, que simplemente se esconde a la mente consciente que le toca una parte importante en la formación de la identidad de cualquier individuo.

El análisis de redundancia se ha desarrollado en el curso de un proyecto de investigación que investiga los modelos de la estatificación bilingüe para mantener una base empírica en la formación de la teoría en la educación intercultural. Debe su origen al análisis cualitativo de entrevistas biográficas, pero también se han hecho esfuerzos aplicados a otros campos de investigación educativa.

El idioma como Institución Social.

La aproximación del análisis de redundancia esta basada en la asunción general del idioma - en el sentido de 'la libertad provisional', es decir, el idioma hablado o idioma usado - es el mejor eslabón entre el objetivo y los aspectos subjetivos de la vida sociocultural. En otros términos: el uso personal del idioma de cada individuo - en el sentido de 'lengua', es decir, sistema de idioma - no puede ayudar pero puede reflejar las reglas socioculturales de su sistema social respectivo, sin embargo difícilmente se puede intentar expresar su punto de vista personal y único en un idioma favorablemente individualizado. La misma naturaleza del idioma (lengua) es una estructura simbólica colectiva que funciona como una institución social y de hecho es llamada institución social muy a menudo por lingüistas y sociólogos (c.f., Berger y Luckmann, 1967). Esto significa que el idioma es responsable de una transacción a gran escala de reglas sociales y valores entre la sociedad y el individuo. Más precisamente, el idioma (lengua) visto como una institución social es el dispositivo más importante para definir, experimentar, y evaluar la realidad dentro del marco de la cultura de una sociedad. Guarda en su estructura y léxico toda la experiencia colectiva de un grupo social.

La aproximación de la investigación descrita aquí analiza las entrevistas biográficas. Echa una mirada íntima a la habilidad del individuo para ocuparse de la institución del idioma. Esta habilidad no es considerada un regalo natural, pero si un producto de estatificación. La estatificación se piensa como un proceso de internalización de los modelos socioculturales de una sociedad, o más bien un segmento de sociedad, vía el idioma de la sociedad respectiva. La manera en que este idioma es adquirido, el grado a que se habla el idioma muestra la desviación de los modelos típicos, hasta que punto permite expresar la experiencia individual. Al conocimiento lingüístico no le basta decidir cómo el idioma debe emparejarse a una situación social y a un papel social. Mejor, la persona conocedora comparte el conocimiento del sentido común de 'el hombre en la calle' y es capaz de tomar la parte activa en la comunicación cotidiana de la cultura que se está explorando.

El análisis de la redundancia se desarrolló fuera de un interés poniendo al desnudo las reglas socioculturales de grupos que dominan la influencia en la estatificación individual. Identificando estas reglas, la esperanza es también identificar los aspectos objetivos de la existencia subjetiva. El análisis cualitativo de la entrevista biográfica se supone que saca esta calidad objetiva en el asunto.

El análisis de redundancia intenta reformular el programa literario de Handke por lo que se refiere a la sociología. Es un acercamiento cualitativo al estudio de la naturaleza social del hombre que compara el idioma de una entrevista con el sistema del idioma (lengua) del grupo sociocultural para descubrir los modelos redundantes. Estos modelos del idioma son considerados sintomáticos de reglas socioculturales. El análisis de redundancia se relaciona en cuanto que los acercamientos psicoanalíticos estudian el inconsciente. Se relaciona más estrechamente al 'Objetivo Hermeneutik' debido al interés en los aspectos objetivos de vida subjetiva. La gran diferencia del Objetivo Hermeneutik debe verse en la confianza absoluta en el idioma como la mejor guía del individuo que no se concibe como una entidad que confronta la sociedad pero si una entidad formada por la sociedad en su más profundo ser.

El análisis de redundancias en la investigación de la minoría y otros campos de aplicación.

El análisis de redundancia ha sido muy útil definiendo modelos diferentes de cultura subalterna que han sido internalizados por las personas en esta región bicultural. Así fue posible, en un nivel teórico, diferenciar entre los conceptos de identidad bastante vagos obtenidos por la investigación en las minorías. Pero los resultados también permitieron el desarrollo y aplicación de programas educativos que influyen en la actitud local hacia la identidad bilingüe y bicultural en favor de más aceptación de diversidad y pluralismo (c.f., Boeckmann et al., 1987 y 1988).

El interés educativo en la naturaleza social del individuo ha sido tradicionalmente abandonado en favor del interés de la particularidad del individuo. El análisis de redundancia intenta recuperar esta parcialidad de investigación educativa tradicional enfocando los aspectos objetivos de estatificación. Así ayuda a comprender las dimensiones socioculturales de identidad.

Cualquier investigador que está interesado en la influencia recíproca de factores subjetivos y objetivos se aconseja usar algún acercamiento cualitativo. Depende de la naturaleza de los datos, y la guía de preguntas que prefiera ' Objetivo Hermeneutik', algún acercamiento psicoanalítico o análisis de redundancia. En caso del análisis de redundancia mucho trabajo preparatorio como un estudio intensivo del contexto histórico y socio-económico por medio de los métodos tradicionales debe llevarse a cabo también.

Este acercamiento no debe usarse en la investigación que solo está interesada en las estructuras objetivas del sistema social, como la división de labores, la tasa de desempleo, indicadores de estudio de la jerarquía de proporciones del suicidio en las diferentes regiones, el número y porcentaje de niños de la clase obrera en las escuelas primarias, etc. Siempre esta bajo estudio el individuo en la sociedad en lugar de la sociedad en el individuo, el análisis de redundancia tiene poca o ninguna contribución que hacer.

Trabajo y problema –labor pesada del análisis de redundancia.

El análisis de redundancia es un método de grupo que requiere mucho tiempo y energía así como la creatividad hasta donde la aplicación de la habilidad del idioma está interesada. No puede aplicarse solo por un investigador, porque cada paso necesita de la interpretación, la evaluación comunicativa, es decir la colectividad y el acuerdo comunicativo en lo que es el sentido común correcto del conocimiento social y lo que es el idioma cotidiano en el grupo social del entrevistado. Incluso una pequeña pronunciación de sólo palabras mantiene ocupado a un grupo de intérpretes durante horas. Una línea de texto transcrito produce veinte páginas de texto interpretativo que tiene que ser condensado en una interpretación corta que contiene las ideas principales de la versión larga.

La perspectiva.

La investigación de redundancia no puede recomendarse a los estudiantes en sus primeros años porque requiere el conocimiento íntimo con varios métodos. Incluso investigadores que están acostumbrados a trabajar en equipos o quienes trabajan bajo amenaza permanente de ' publicar o morir ' más bien deben usar este acercamiento. Hay una pequeña oportunidad para una diseminación cuantitativa de este método cualitativo.

Sin embargo, para el estudio del asunto de análisis de redundancia un acercamiento es excelente. Los equipos de la investigación profesional proyectan el trabajo en cualquier tema donde el individuo es el punto de arranque para la exploración internalizada del mundo social dentro del individuo (por ejemplo, historia oral, la evaluación de innovaciones educativas, etc.) se anima a considerar este método proporcionado para establecer la cultura de investigación necesaria para su aplicación.

CAPITULO NUEVE

LAS VOCES DE MAESTROA A EMPEZAR: COMPUTADORA-AYUDABA ESCUCHANDO A SUS EXPERIENCIAS COMUNES.

La Voz Detrás de la Charla

Ciento cinco maestros al principio hablaron sobre sus experiencias cuando entraron en el aula después de su instrucción del pre-servicio. Ellos describieron sus observaciones, sus preocupaciones, sus sentimientos, sus actividades en sus idiomas. Algunos hablaron muy claro y directamente, algunos hablaron sobre sus experiencias en el idioma cotidiano ambiguo, algunos usaron formulaciones bastante idiosincrásicas, otros frecuentemente se expresaron por medio de metáforas, sin embargo, allí parecían ser varios tonos comunes. El problema era a la escritura de esto detrás de la charla. Los métodos tradicionales usaron el análisis cualitativo en la tarea de escuchar difícilmente al mensaje común en las formulaciones individuales, realmente es un tedioso y consume tiempo de trabajo. Describiendo la aplicación práctica de un software para el análisis de datos cualitativos, y para demostrar la contribución de las computadoras para oír la voz detrás del ruido de una multitud de pronunciaciones.

Orientación General

Un reciente examen de investigación en la educación del maestro (Tisher y Wideen, 1990) mostró, entre otras deficiencias, una serie de diferencias entre la teoría y práctica. Anteriormente todos los que se entrenaban en el pre-servicio no siempre se relacionaban bien a las demandas del aula a la hora de enseñar, y los efectos estatificados de las escuelas contradicen a menudo incluso los volúmenes del entrenamiento de los cursos del pre-servicio. De una perspectiva metodológica, Tisher y Wideen (el *ibid*, pág. 256) resumen un estado desconcertado de investigación en la educación del maestro, caracterizado por fallas pobres que fija los problemas prácticos, en la educación diaria del maestro y por 'el exceso estadístico injustificado con análisis estadísticos sofisticados'. Ellos disciernen un descontento general entre los contribuyentes a su libro sobre el estado de marcos conceptuales de investigación en la educación del maestro.

Esta orientación 'paradigmática' implica al mismo tiempo que nosotros ensanchamos el alcance de métodos de la investigación. Si nosotros queremos integrar más componentes que un número limitado de variables de los instrumentos de dudosa validez ecológica, por lo menos desde el punto de vista de los maestros, nosotros no debemos confinar nuestro estudio a los procedimientos cuantitativos regularizados. Nosotros necesitamos acercamientos cualitativos, también, y métodos fiables para el análisis de su producto. Al usar los datos cualitativos, nosotros tenemos que ocuparnos de texto de las entrevistas, diarios, protocolos del 'pensamiento en voz alta', las notas de campo de participantes observadores y así sucesivamente en que se expresan las perspectivas individuales a menudo en formulaciones vívidas. Desgraciadamente, ellos son a menudo bastante ambiguos, incluso dentro del mismo texto. La orientación cualitativa se enfrenta así con el problema fundamental de reducir un número grande de declaraciones en los centenares de páginas de transcripciones a unidades simbólicas que estén bien definidas y comparables, esta tarea toma mucho tiempo, grandes porciones tienen que ser gastadas en el trabajo mecánico, y es bastante susceptible a errores. Una reducción del ensayo exitosa imposible, varias repeticiones del proceso entero para el control, corrección y modificación de interpretaciones es la regla. Los métodos cualitativos por consiguiente necesitan el apoyo de herramientas que ayudan reducir la carga de trabajo así como para sistematizar los procedimientos.

La Orientación teórica

Según Feiman y Floden (1981) y Feiman-Nemser y Floden (1986), hay tres maneras teóricas principales que explican el proceso por el que los maestros adquieren instrucción competente. El primer acercamiento se concentra en las preocupaciones de maestros o preocupaciones como los indicadores de fases diferentes en su desarrollo profesional. Otro acercamiento mira a maestros de un punto de vista cognotivístico y explica enseñar como un proceso de maduración intelectual. Un tercer acercamiento para analizar el proceso de introducción a la profesión se enfoca en los aspectos sociales y culturales de un maestro, y en su asunción empezando a enseñar.

Las Fases de desarrollo de Preocupaciones

Fuller y Brown (1975) identificó tres fases de desarrollo del maestro, diferenciadas por las preocupaciones principales de los maestros. Durante la primera fase, las preocupaciones sobre la supervivencia personal son predominantes. Esta es una fase en que el maestro ante todo intenta mantener el papel de maestro, quedarse en el mando del aula, y agradar a los estudiantes. La segunda fase se caracteriza por las preocupaciones sobre la propia situación instrucción, eso está sobre los materiales y métodos, y sobre los acercamientos didácticos. Finalmente, en la tercera fase las preocupaciones se enfocan a los estudiantes, en su aprendizaje, en sus necesidades sociales y emocionales (Veenman, 1984). En otros términos, este acercamiento declara que maestros que están principalmente interesados en ellos, en el aula, en el nivel bajo de instrucción. Aprendiendo a enseñar por consiguiente consiste procediendo de la fase para organizar hasta que las preocupaciones mayores se dirijan hacia los estudiantes.

Marco del desarrollo cognoscitivo

Feiman y Floden (1981) y Feiman-Nemser y Floden (1986) basados en su teoría del desarrollo cognoscitivo de los maestros en el trabajo de Sprinthall y Thies-Sprinthall (1983), quien asume que ese desarrollo humano es una consecuencia de cambios en la organización cognoscitiva, cambios que representan nuevas maneras de percibir el mundo. Bajo esta perspectiva, el maestro se concibe como un aprendiz adulto, y maestro entrena como el proceso por medio del cual se ayudan los maestros y los niveles conceptuales complejos. La asunción más importante es que las personas en niveles más altos de función del desarrollo cognoscitivo es de una manera más compleja, poseen un repertorio más ancho de habilidades didácticas, tienen una percepción más profunda de los problemas, y puede más precisamente y enfáticamente responder a las necesidades de otras personas (Veenman, 1984).

Por consiguiente, maestros principiantes deben diferir en la forma en sus capacidades de procesar la información, y esto debe determinar por lo menos parcialmente su éxito o fracaso durante el periodo de introducción práctica del aula. Por consiguiente los programas introductorios deben poner la énfasis al criar las capacidades intelectuales de maestros principiantes.

Marco de la Socialización del Maestro.

Dentro del marco teórico de la socialización del maestro el periodo de introducción se estudia como un proceso por el cual los nuevos maestros aprenden e internalizan las normas, valores, costumbres, etc. que caracterizan la cultura social de la escuela en la que ellos entran a integrarse (Zeichner y Gore, 1990).

La orientación metodológica.

Como subrayamos anteriormente, estos problemas son multicopistas. Miles (1983) por consiguiente caracterizó los datos cualitativos como un 'molesto' atractivo, y su descripción todavía parece ser verdad. Investigadores que usan los métodos cuantitativos pueden contar la mayoría de sus estudios en los instrumentos regularizados de medida y entonces pueden escoger una acción bien ordenada de procedimientos analíticos. Los investigadores cualitativos pueden referirse por otro lado a un repertorio amplio de métodos para datos colectivos que ayudan a descubrir la singularidad de poblaciones sociales específicas o la subjetividad de vistas del mundo personales. El problema para los investigadores cualitativos, sin embargo, es cubrir con una cantidad físicamente aplastante de datos verbales ricos. Aunque este aspecto puede parecer ser bastante superficial, una mirada más íntima a la dirección de tiempo en los proyectos cualitativos revela que por lo menos un tercio del tiempo disponible es necesario para elaborar, mantener, ordenar el papel impreso. Hay problemas reales esperando entonces: ¿Cómo tienen sentido todos estos datos? 'El sentido' de los datos cualitativos en primer lugar requiere reducir los textos a unidades significantes, comparables. Reducción, no sólo 'duplicación' de fenómenos es la tarea fundamental de cada científico. Segundo, los artículos reducidos tienen que ser estructurados y desplegados. Tercero, nosotros queremos dibujar y confirmar las conclusiones comprensivas con el objetivo de construir la teoría. Miles y Huberman (1984) delineando lo que ellos consideran es el análisis cualitativo para estas tres formas de actividad, mientras dan énfasis a que estas actividades junto con la forma de colección de datos son un proceso interactivo, cíclico. Finalmente, un cuarto paso es a menudo necesario; nosotros tenemos que comparar los resultados de varios análisis de casos aislados; es decir, nosotros tenemos que complementar 'dentro del texto' el análisis comparativo' y el análisis 'entre-texto'.

Las áreas de Aplicación del Software de la Investigación Cualitativa.

En una apreciación global en los tipos de análisis cualitativo y herramienta software, Tesch (1990) distingue cuatro categorías de funciones que son necesarias para el investigador cualitativo: las funciones preparatorias (por ejemplo, importar texto de los procesadores de textos, numerar las líneas, imprimir los archivos) se usan para preparar los textos para elaboraciones subsecuentes; las funciones básicas (unidades que unen el texto con los códigos investigados y congregados el texto codificado y segmentado) tienen que estar disponibles para estructurar e interpretar los textos, después para recuperar los resultados de este trabajo; la función de perfeccionamiento (para los detectores de códigos, estructuras

jerárquicas, codificado múltiple, las relaciones lógicas particulares entre varias unidades) es sumamente importante para probar la hipótesis - y si nosotros queremos tomar las demandas en serio para el control y comunicación de procesos en la investigación cualitativa; las funciones de quehaceres domésticos (por ejemplo, ahorro, anulado, renombrando de archivos; cambio entre los directorios) tiene que estar disponible en las herramientas del software de todos los tipos. Desde el software para el análisis cualitativo siempre tiene que proporcionar las funciones preparatorias, básicas, y quehaceres domésticos, nosotros nos concentraremos aquí en la descripción de funciones del perfeccionamiento.

(1) El Perfeccionamiento De Interpretación Sistemática.

Durante el proceso de codificar nosotros tenemos que contestar una serie de preguntas regularmente. Así nosotros cuestionamos la fiabilidad y validez de nuestra interpretación. Por el software nosotros conseguimos el apoyo elaborando una sinopsis de pasajes críticos del material del texto completo para contestar estas preguntas.

(ii) El Perfeccionamiento de Construcción de la Hipótesis

Como un heurístico de construcción de la hipótesis nos gustaría a menudo saber si una categoría particular de símbolos esta o no relacionada a una otra categoría particular. Además de contribuir para demostrar la validez de interpretaciones, el despliegue de la matriz resultante ofrece una posibilidad simple y eficaz al mismo tiempo para reforzar la construcción de la hipótesis en la investigación cualitativa.

(iii) El Perfeccionamiento de la Comprobación de la Hipótesis

La tarea común, probando las hipótesis cualitativas es recuperar toda la situación en un texto donde dos o más unidades simbólicas aparecen en una relación definida.

El programa investigará entonces en todos nuestros códigos archivados para esta relación particular e imprime todas las situaciones en el texto donde esta relación es verdad. Nosotros podemos usar la estructura de la hipótesis pre-construida y formular nuestras propias hipótesis. La mayoría de las relaciones siguientes son de interés: Las sucesiones de las unidades simbólicas (por ejemplo, maestros principiantes describen a fondo la familia de sus estudiantes después de informar logro o problema de conducta?), racimos de unidades simbólicas, estructuras jerárquicas (por ejemplo, son reflexiones sobre sus propias experiencias como estudiantes empotrados en el trato de segmentos de texto con el sistema educativo?), las estructuras dimensionales (es decir, estructuras simbólicas ganadas combinando los códigos puestos en correlación a las estructuras casi-factoriales), y las relaciones causales.

(iv) El Perfeccionamiento de Comparaciones.

Para este propósito, AQUAD 3.0 transforma las interpretaciones en 'valores de verdad; es decir, los reduce a las declaraciones binarias 'verdaderas' de la condición (dada) o 'falsas' de la condición (no dada). De esta manera, nosotros representamos los casos aislados primero como configuraciones de características o condiciones y entonces comparamos los modelos de configuraciones.

Los procedimientos de Análisis

Antes de que nosotros podamos empezar el análisis, nosotros tenemos que tener listos para usar los archivos de texto dentro del ambiente de AQUAD 3.0 que El programa necesita una lista de todas las entrevistas.

Reducción de Datos.

El primer paso en el análisis cualitativo interpretativo es la codificación de textos. Al codificar, nosotros atamos abreviaciones que simbolizan nuestra interpretación de texto particular segmentada al texto. Como otro requisito previo para este trabajo, nosotros tenemos que numerar las líneas de las transcripciones de la entrevista (separadamente para cada transcripción) para conseguir las marcas para los principios y fines de segmentos de texto significantes. El Codificado puede lograrse en ambos modos con nuestro software: (i) nosotros podemos imprimir la línea numerada de entrevistas, las unidades de la marca simbólica de la manera tradicional con un lápiz y colores en la

copia impresa, y después entra en los límites del texto (el número de primera línea y última línea) y el código para este segmento en la computadora; o (ii) nosotros interpretamos las transcripciones directamente en la pantalla agregando un código junto con el número de la última línea de este segmento.

Los Datos Desplegados

Ya durante la codificación el equipo consiguió varios grupos sobre las influencias típicas en maestros principiantes. Los datos desplegados, es decir, las citas impresas de las entrevistas (o archivos del código) según algún criterio, es una manera simple de ganar el buen acceso a las ocurrencias sistemáticas en las transcripciones. Al mismo tiempo, ésta es una fase preliminar de construcción de la hipótesis. Así, desplegando los datos demuestra las conexiones redondas claramente entre las fases diferentes de análisis cualitativo (c.f., Milles y Huberman, 1984.; Shelly, 1986).

Una herramienta más útil por desplegar los datos así como por no dibujar las conclusiones demasiado complejas es la construcción de matrices. Milles y Huberman (1984), esto ' es un creador - todavía sistemático - tarea que lo lleva más allá, empieza entrando la información' (pág. 211). Uno de los aspectos en que nosotros estábamos interesados, era averiguar sobre las fuentes de estatificar las influencias de los maestros principiantes. Allí parecen ser seis agentes diferentes de estatificación mencionados en las entrevistas: (i) la memoria de los propios maestros durante los años en la escuela; (ii) los maestros conocidos (los padres); (iii) los estudiantes; (iv) las experiencias, (v) los colegas; y (vi) otras influencias (las aulas particulares; los cursos en-servicio; los esfuerzos autodidácticos).

Probando las Hipótesis.

Probando las hipótesis (Shelly, 1985) o dibujando las conclusiones (Milles y Huberman, 1984) se concibe en el análisis cualitativo como declarar las relaciones sistemáticas entre las unidades particulares simbólicas. Como lo descrito anteriormente, nuestro sistema de codificación incluye tres dimensiones básicas: personal, aula, e institucional. Dentro de la dimensión personal hay una categoría 'refiriéndose a las dificultades de problema, los conflictos, los obstáculos, complicaciones que los maestros principiantes han enfrentado durante su primer año de enseñar. Nuestra hipótesis era que los maestros principiantes mencionan los problemas en su entrevista, y entonces, en la relación íntima a esta declaración, hable sobre el centro escolar, los padres de sus estudiantes, o el sistema educativo.

Cuando los maestros mencionaron - la mayoría frecuentemente - los aspectos infra-estructurales de la institución respecto a los problemas, ellos se quejaron del mal estado, escasez y falta total de materiales y medios. Ellos también mencionaron los problemas debidos al estado pobre de escuelas viejas así como debido a la más reciente apertura de nuevas escuelas dónde los materiales les estaban faltando todavía, o la instalación de medios como gimnasios o laboratorios tuvo que ser completada. Aquí un ejemplo:

Bien, y había también otro problema con que yo fui confrontado: la falta de material, la falta de medios adecuados. Falta de material en el sentido que... bien, en mi escuela nosotros teníamos un proyector arriba que se dañó. Durante tres meses yo seguí informando esto al director, pero todavía no han cuidado de él. Claro, todo toma aquí mucho más tiempo, nosotros sabemos, éste no es el problema de esta escuela, pero es un problema de todos.

La perspectiva

Nosotros podríamos dar los dos de los resultados de este estudio o sólo algunos ejemplos en la socialización de los maestros principiantes y de la utilidad particular de las herramientas del software para la investigación cualitativa. Permítanos hacer un comentario primero sobre el acercamiento metodológico. La herramienta del software aprobó ser muy útil en nuestro estudio. Debido a Su historia de desarrollo - creció de la necesidad de los autores de ayuda en el análisis cualitativo y se adaptó a las demandas particulares o de varios otros usuarios - AQUAD 3.0 parece ser bastante flexible para la aplicación de varios acercamientos en la investigación cualitativa en el sentido de la interpretación del texto así como el análisis de

características estructurales de textos (las palabra frecuencias, el importante-contexto de la palabra, c etc.. f., Weber, 1990)., por ejemplo, se usó para analizar las respuestas cortas, para abrir las preguntas terminadas, para evaluar el nivel de complejidad cognoscitiva de asuntos por medio de un diccionario de sufijos particulares (en alemán) como los indicadores de resúmenes (definido por la frecuencia de estos sufijos), y a varios estudios que usan los formatos del texto sin restricción como las entrevistas, diarios, o protocolos de alto pensamiento. El componente comparativo descrito todavía está esperando por una prueba seria.

En un nivel más superficial nosotros debemos apuntar a la limitación que AQUAD 3.0 ofrece sólo un mínimo de mensajes del error y advertencias (debido a las limitaciones de memoria), y ninguna pantalla de ayuda en línea. Para integrar estos medios aparentes es para los autores un tiempo lujoso consumido, pero esto está entre las tareas listadas para las revisiones futuras. Por otro lado, AUAD 3.0 se comporta como usuario-amistoso. El programa se controla con una ventana, i. e., el usuario no se obliga a memorizar el número grande de opciones que ofrece. Nosotros no nos atrevemos a decirlo es imposible, pero por lo menos nosotros no pudimos provocar una caída del sistema con la última versión. En los casos de archivos perdidos, las declaraciones del camino erróneas etc., el programa apenas devuelve al menú principal. Comparado al trabajo aburrido y el tiempo consumido que se tiene que invertir en el análisis del texto tradicional, la ayuda de la computadora demuestra ser un progreso real, incluso considerando las limitaciones presentes. Anteriormente todos, nosotros logramos la sistematización y control habilidad de nuestros procedimientos.

CAPITULO DIEZ

LAS EXPLICACIONES VACIAS PARA LOS ÚTEROS: UNA ILUSTRACIÓN DE ANÁLISIS SECUNDARIO DE DATOS CUALITATIVOS.

Shulamit Reinharz.

Agregando a segundas voces de investigadores.

La observación y entrevistas son los dos mejores tipos de métodos de investigación cualitativos, con muchas variaciones en cada uno. El estudiante que aprende a hacer la investigación cualitativa debe esperar recibir el entrenamiento en los tipos y direcciones de las revisiones literarias que sintetizan y evalúan la investigación cualitativa. La entrevista, lo que se observó, lo que se dijo, o lo que la comunidad de la sociología cree. Desgraciadamente, el tipo sumamente útil de la investigación cualitativa no se enseña típicamente y ni siquiera puede reconocerse como un método importante. Los propósitos de este capítulo son nombrar ese formato, explicar brevemente por qué es abandonado, proporcionar ejemplos de aquéllos que lo han usado, y ofrecer una ilustración original.

El formato perdido es el análisis de datos cualitativos coleccionados por otro investigador, un formato llamado 'análisis secundario de datos' cualitativos. El investigador que colecciona los datos primarios y los analiza agrega la voz del investigador a la voz del ser de las personas estudiadas. La voz del investigador. Este capítulo explica la necesidad de agregar una segunda voz al investigador e ilustrar cómo podría hacerse.

Es posible equivocar el análisis secundario con el meta-análisis. El Meta-análisis se refiere a la integración de resultados de varios proyectos completados, dirigidos por un solo investigador (c.f., por ejemplo, Powdermarker, 1996; Wax, 1971; Whyte, 1984) o por una variedad de investigadores (c.f., por ejemplo, Stein, 1960; Van Maanen, 1988). El Meta-análisis no es el estudio de datos de alguien; en el lugar ello son el reanálisis de las conclusiones del estudio. Se hacen los Meta-análisis para aumentar 'n' número de casos, o comparar y contrastar las conclusiones de estudios diferentes (vea Hossler, 1989; Molinero, 1987). Los Meta-análisis son básicamente revisiones de la literatura de otros resultados de gentes. Ellos no son basados en que un investigador obtiene datos de otra persona y está intentando analizarlos. Mi capítulo ilustra este último acercamiento, es decir, el reanálisis de datos cualitativos.

Es posible equivocar el análisis secundario con el meta-análisis. El Meta-análisis se refiere a la integración de resultados de varios proyectos completados, dirigidos por un solo investigador (c.f., por ejemplo, Powdermarker, 1996; Wax, 1971; Whyte, 1984) o por una variedad de

investigadores (c.f., por ejemplo, Stein, 1960; Van Maanen, 1988). El Meta-análisis no es el estudio de datos de alguien; en el lugar ello son el reanálisis de las conclusiones del estudio. Se hacen los Meta-análisis para aumentar 'n' número de casos, o comparar y contrastar las conclusiones de estudios diferentes (vea Hossler, 1989,; Molinero, 1987). Los Meta-análisis son básicamente revisiones de la literatura de otros resultados de gentes. Ellos no son basados en que un investigador obtiene datos de otra persona y está intentando analizarlos. Mi capítulo ilustra este último acercamiento, es decir, el reanálisis de datos cualitativos.

La viabilidad de este acercamiento se levanta del hecho que investigadores y organizaciones de investigación hacen juegos de datos cuantitativos disponibles para otros investigadores. Los tales datos están disponibles fácilmente en forma transferible. Babbie describe este proceso de traslado de datos en su libro de texto clásico, *La práctica de Investigación Social*. (1983):

Con el desarrollo del análisis computarizado en la investigación social, se le a facilitado a los investigadores sociales compartir sus datos entre si... Una vez que sus propios análisis fueron completados, los investigadores hacen los datos disponibles para otros, lo que se llama el análisis secundario apropiadamente... Empezando en los 1960, se desarrolló el potencial para el análisis secundario en una balanza internacional. Datos típicamente sujetos al análisis secundario incluyen estudios de la muestra, las pruebas nacionales, el censo informa y directorio misceláneo y documentos personales. Pueden usarse estos tipos de datos con éxito para el propósito educativo. Defendiendo el análisis secundario de datos cualitativos, estoy agregando otra herramienta al repertorio de los investigadores educativos.

La investigación secundaria de datos cuantitativos no está sin inconvenientes, sin embargo. Comentaristas en el análisis secundario de investigación de estudio mencionan dos problemas inherentes. Primero, los datos se habrán recogido para enfocar los problemas diferentes del investigador actual probablemente; y segundo, los datos se pueden haber recogido originalmente según los propósitos de otra investigación. En la contestación parcial a estas preocupaciones, algunos investigadores creen que el término secundario inventado para este formato es el análisis semi-secundario.

Falta de tradición de análisis secundario en la investigación cualitativa.

Por el contraste con esta práctica normativa en la investigación de estudio, la mayoría de los libros en los métodos cualitativos no mencionan la posibilidad del análisis secundario en absoluto. Más bien ellos empiezan con la presunción que el estudiante o investigador coleccionará los datos nuevos. El investigador o estudiante harán su propia observación participando o entrevistando y entonces analizara esos datos, en lugar de usar datos pre-existentes recogidos por alguien más. Por ejemplo, descripciones de datos del campo de trabajo en estado típico...:

Las instrucciones para hacer la investigación cualitativa presumen que los investigadores coleccionarán los datos que ellos analizan. La cita siguiente de un texto de métodos de investigación cualitativo ofrece una serie enciclopédica de datos que recogen las técnicas pero excluye el análisis de datos previamente reunido:

Las técnicas fundamentales confiaron por los investigadores cualitativos por recoger la información es (I) la observación y (II)... Complementando éstos son algunas técnicas especializadas (encuestas, filme, etnografía callejera, técnicas psicológicas, proxemics, kinesics, etnografía entrevistada, élite entrevistada, análisis histórico, historia de vida, análisis satisfecho, y las medidas discretas). (Mariscal y Rossman, 1989, pág. 79).

A pesar de estas prácticas en el límite, la presunción tácita en la investigación cualitativa está en que el investigador entra en el campo, desarrolla la relación y relaciones, graba las observaciones y entonces los analiza. La asunción en los estudios de la entrevista es que el investigador entrevista y entonces analiza las transcripciones; o que el investigador dirige a la persona que hace las entrevistas; o dirige al supervisor. La asunción es que los datos se recogen recientemente y bajo el mando del investigador. Es mi disputa que estas asunciones han tenido el efecto de limitar el potencial de la teoría que nosotros podemos desarrollar de los

datos cualitativos porque nuestra investigación se limita a los datos que nosotros podemos coleccionar o podemos dirigir.

Excepciones a la regla de coleccionar sus propios datos el análisis cualitativo.

Los datos más buenos en la sustracción como una práctica circunstancial consisten en cuentas narrativas de eventos particulares por testimonio de, víctimas, ofensores, y co-fensores.

Katz parece estar haciendo pensar en una división de labor, con algunos datos de colección de etnográficos, y otro, con investigadores mas inclinados a analizar. Por su alta consideración por compartir datos cualitativos, él ha hecho disponibles a otros los datos coleccionados por los estudiantes en tres ofrendas de su clasificación de criminología. Éstos se archivan como "las Cuentas Autobiográficas de ofensas de propiedad por las Juventudes, UCLA> 1983-1984, no. 8950, el Consorcio de la enterrar-universidad Para la Investigación Social Política, el Ann Arbor, Michigan."

Otro ejemplo es la investigación de Ellito Mishler en las relaciones del doctor/paciente. En este caso, también, el investigador no coleccionó los datos, pero analizó, en cambio, datos coleccionados por otro investigador. Él escribió:

Yo deseo... expresar mi apreciación a John Stoeckle y Howard Waitzkin que me ofrecieron la muestra de entrevistas médicas grabadas sin las que no podrían comprenderse los planes para este estudio. Dándome gratuitamente acceso a los materiales coleccionados en sus propias investigaciones y a través de su estímulo de mi trabajo, aunque nuestros acercamientos difieren, ellos demostraron un espíritu de verdadera camaradería... Waitzkin y el cuerpo del original de Stoeckle de casi 500 entrevistas incluyeron una muestra al azar estratificada de médicos en sesiones privadas y clínicas en Boston y Oakland. Para el estudio presente, una serie pequeña de aproximadamente veinticinco cintas se seleccionó inicialmente de la muestra más grande. Se representaron los pacientes hembras y varón igualmente en una serie, singular y entrevista múltiple de un paciente con el mismo médico sea incluido... (Mishler, 1984, el pp. el xi, 590,

Elliot Mishler desarrolló una teoría de basen de la interacción doctor-paciente entonces en entrevistas hechas por la persona que los coleccionó para el tercer capítulo de Howard Waitzkin es La Segunda Enfermedad: Las contradicciones de Cuidado de Salud Capitalista (1983). Marianne (Tracy) Pager trabajó de este mismo ser de entrevistas grabadas y la produjo las propias publicaciones (Paget, 1982, 1983, 1988 y 1990).

Estas excepciones muy exitosas a la ausencia generalizada de análisis secundario de datos cualitativos comparten la propiedad de ser las bases en las entrevistas. Las entrevistas pueden ser más conducentes al reanálisis que es las notas. Las notas proponen los problemas especiales no la característica de la entrevistas y las transcripciones de la entrevista. Los etnográficos de Manu y trabajadores de campo piensan en su notas como materiales personales orientados principalmente a trotar sus recuerdos, aunque algunos (por ejemplo, Simon Ottenberg, Margaret Mead) acordó tener sus notas disponibles a otros (vea Sanjek, 1990). Mark Fishman explica Fabricando las Noticias. (1980), por ejemplo, que él tenía acceso a las notas de D.L. Wieder tomadas diez años más temprano de un periódico que Fishman estaba estudiando. El deposito cuidadoso como sea posible del estudio longitudinal y comparativo. Pueden reproducirse las notas procesadas fácilmente en muchos formatos diferentes que usan seudónimos, mientras hacen lo posible para depositar notas sin componer la anonimidad y confidencialidad de personas, así mencionaron en las notas. En mi próximo estudio metodológico, yo examinaré la posibilidad del análisis secundario de datos observacionales como el grabado de notas para extender esta discusión del análisis secundario de datos cualitativos.

La sustracción de datos.

Lo siguiente es un análisis de datos de la entrevista cualitativos previamente coleccionados, para ilustrar el caso defendido anteriormente. Para este proyecto, se entrevistaron sesenta y dos mujeres aproximadamente en los dos meses siguientes a un aborto y se enviaron a los

investigadores por obstetras/ginecólogos privados y clínicas del hospital. Así los datos reflejan un grupo muy diverso por lo que se refiere a la clase social. El proyecto se dirigió por un sociólogo y psicólogo y las entrevistas se llevaron a cabo por algunos ayudantes de la investigación entrenados (vea Lasker, Borg y Toedter, 1989,; Toedter, Lasker y Alhadefe, 1988,; Dunn, Goldbach, Lasker y Toedter, en la prensa).

Las entrevistas fueron semi-estructuradas y en promedio de tres y media horas de longitud, mientras se enfocan en las circunstancias que rodean la pérdida y la contestación de la mujer a él. Cuando la mujer solicitada a describir su pérdida, su descripción fue grabada para que el entrevistador pudiera mantener el contacto del ojo y reducir la distracción. La expectativa de los investigadores que ésta sería una parte emocional de la entrevista o la mayoría de las personas era inveterado. Los entrevistadores notaron otra información sobre las hojas de papel, parafraseando y " citando las palabras de la mujer, al final de la guía de la entrevista, se listaron varios temas. Si los entrevistados hubieran planteado estos temas espontáneamente, entonces el entrevistador podría verificar la pregunta simplemente. Si el entrevistador no hubiera planteado la información pertinente a la pregunta, el entrevistador hace entonces específicamente la pregunta. Después de la entrevista el entrevistador escucha la grabación de la cinta y escribe resúmenes de la descripción de la mujer de su pérdida.

El análisis secundario.

Las Explicaciones de médico.

Cada uno de las sesenta y dos mujeres entrevistadas para el estudio se había ayudado por médicos en alguna fase de su aborto. Todas las mujeres recordaron que sus doctores habían dicho algo sobre la causa del aborto. Las mujeres o les habían preguntado a sus médicos por la causa, o el médico había ofrecido una explicación en el momento del aborto o después de esto. Explicaciones es así un componente íntegro de la experiencia del aborto de estas sesenta y dos mujeres.

En aproximadamente cuatro de los sesenta y dos casos, médicos ofrecieron razones médicas creíbles para los abortos - la infección, problema del útero de cuerpo, un útero encorvado y lunar del hydatiforme. En todos los otros casos, los médicos usaron ' explicaciones vacías que parecen como explicaciones médicas de causas pero realmente son descripciones de resultados o componentes de embarazo. Esta explicación pseudo-médica de causas son ' explicaciones vacías basadas en el cuerpo.

Así como las explicaciones de cliché 'explicaciones basadas en el cuerpo son vacías' Las descripciones vacías nos explican las causas del aborto pero su función es lingüísticamente en los marcos de una frase y una conversación como si ellos hacen. Las mujeres recuerdan estas frases como la manera en que sus médicos 'explicaron' su aborto.

La tercera categoría de 'explicaciones vacías es un juego de frases que se tratan de los fenómenos fuera del cuerpo de la mujer. Éstos incluyen la información estática precisa o vaga (numera 6, 9, 12, 13, 20, 28, 40, 49, 51, 52). Ninguna de estas condiciones explica la causa del aborto. Más bien, ellos son dispositivos lingüísticos que sirven como explicaciones del sustituto en lugar de no saber'. Las Mujeres recuerdan que sus médicos usan uno, dos o las tres categorías de 'explicaciones vacías para el evento que en casi todos casos ellos no pueden explicar.

Las Explicaciones de mujeres

Las explicaciones de las mujeres de sus abortos son similares y todavía mucho más complejas que aquéllas ofrecidas por sus médicos. Las maneras en que sus explicaciones son similares a sus médicos 'desplómese a tres categorías: (I) el acuerdo total; (II) la ambivalencia; (III) el acuerdo eventual. Sólo 20 por ciento (o doce fuera de sesenta y dos de las mujeres están de acuerdo con sus médicos que no hay ninguna razón para el aborto o que la razón es desconocida (numera 4, 11, 13, 14, 20, 22, 27, 28, 29, 32, 35, 48). Algunas mujeres sólo alcanzan este acuerdo general con su médico después de aceptar las ideas alternativas inicialmente (numera 16, 17). Otras mujeres emplean las mismas estrategias lingüísticas como hacen sus médicos, mientras usan la descripción para la explicación causal (numera 15, 23, 560. Dos de los médicos que ofrecieron las explicaciones físicas (numera 38, 50) se creyó,

pero en un caso la mujer se culpó del problema físico (número 10) y en otro el problema físico se atribuyó a una 'chiripa de la naturaleza' (número 54).

Las historias grabadas en las hojas de la entrevista son trágicas y emocionales. Todos empiezan con mujeres que dicen que tenían un poco el pedazo de 'manchando' en su embarazo (todos eran el primero-trimestre los abortos espontáneos), que ellos esperaron se volvería fuera 'nada'. En casi cada caso, la mujer se asustó y desanimó cuando el aborto era inveterado. Era probable que ella intensamente a veces llorara debido al dolor físico y casi siempre debido al dolor emocional. La experiencia o estas mujeres cuando abortaron fue la experiencia de susto no podrían creer lo que estaba pasando. Y todavía el aborto continuaba su curso mortal hasta que el médico inexorablemente completó el procedimiento de raspar el útero y el paciente volvió a casa - vacío.

La historia de ellas que experimentan el aborto es, qué la vida, no acabó allí. En cambio la mujer comprendió que su útero vacío se emparejó por una explicación vacía. Para muchos de estos abortos de las mujeres el primer susto es, el segundo susto no está teniendo una explicación. Un número grande de estas mujeres no podría llevar el segundo susto simplemente - la explicación vacía - y ellos lo llenaron, en cambio, con algo. Algunos lo llenaron simplemente del dispositivo lingüístico su conducta o creencias. Dado esta conclusión no es sorprendente aprender eso en los últimos quince años ha habido una proliferación de embarazo perdido, con apoyo de grupos en que las personas hacen 'la búsqueda del significado del atributo al evento aparentemente inexplicable de aborto' (vea Layne, 1990).

La Declaración concluye en el Análisis Secundario de Datos Cualitativos.

La posibilidad de crear regularidad en los formatos informatizados para las hechuras de los datos cualitativos él más conveniente para analizar los datos de otras personas. Los inconvenientes en nuestros otros datos de las gentes analizadas son multicopistas. Nosotros perdemos el potencial de hacer o tener estudios longitudinales (vea, por ejemplo, Colby y Phelps, 1990); nosotros perdemos el potencial para la diversidad en los tipos de población estudiados para un proyecto particular; nuestra investigación se ve como misterioso porque nuestros datos no se producen para ser compartidos; nosotros no hacemos los análisis comparativos cuando nosotros pudimos; nosotros no reproducimos o construimos en nosotros los estudios: nosotros gastamos datos previamente reunidos que deben reciclarse; y nosotros somos innecesariamente molestos en las escenas dónde usamos a alguien más simplemente los datos harán en lugar de los datos colectivos de nuevo. Utilizando a otras gentes en los datos cualitativos, nosotros podemos utilizar las características demográficas de investigadores de otra manera que nosotros. Así el análisis secundario de alguien más que los datos cualitativos hace posible para un individuo estudiar algo a que ellos no podrían haber tenido acceso por otra parte.

Este procedimiento nos permitiría aumentar el 'n' y varía el 'n' de nuestros estudios. Nosotros también beneficiaríamos al investigador original reevaluando el análisis que se alcanzó previamente, mientras improvisan en general los procedimientos científicos. Yo espero que este capítulo anime a la publicación de anuncios por las personas que han coleccionado los datos cualitativos, mientras declaran que sus datos estén disponibles para los análisis adicionales. También me agradaría si se crean bancos de datos cualitativos que podría usarse igualmente por el novicio y los investigadores avanzados. Los ejemplos son los Archivos de Área de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale y los recursos del Murray Center, Universidad de Radcliffe (vea Herzog, Holden y Seltzer, 1989, apendice A.) Lykes (1983) es un ejemplo de un artículo que analiza previamente los datos de la historia. Recursos como éstos harán posible a los estudiantes ser entrenados en el análisis de datos cualitativos coleccionados por otros, mientras les dan por eso una oportunidad de enfocarse en analizar en lugar de los datos colectivos.

Se prepararán bien las investigaciones educativas, consejeros y maestros que entienden la confusión cognoscitiva, fisiológica y psicológica que acompaña muchos abortos para llevar a cabo su trabajo. Las historias trágicas y emocionales a que yo me referí anteriormente, media que mujeres a que han sido dadas la oportunidad 'dice el testamento de sus historias probablemente proporcionen información que está perturbando al oírla. La culpa que algunas

mujeres experimentan puede dirigirlos dentro o fuera de la dirección de trabajar con los niños. Es probable que las actitudes que algunos médicos tendrán sean afectadas profundamente también. El fenómeno extensamente experimentado de aborto, representa para algunas mujeres la pérdida de confianza en el propio cuerpo de uno, o la pérdida de fe en el médico o la pérdida de seguridad con el compañero, mientras para otros tiene una importancia pequeña. Deben armonizarse los investigadores educativos a las variaciones en la atribución de personas para significar sus experiencias. Aprendiendo a hacer análisis secundarios de datos cualitativos, uno puede explorar estas variaciones al menos, que obstruyéndose por la infinidad de problemas que puede levantarse si uno tiene que coleccionar los datos desde el principio.

Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa.

Segunda edición

De Margaret D. LeCompte y Judith Preissle

CONTENIDO

Prefacio

Lista de tablas y figuras

CAPITULO 1: CARACTERISTICAS Y ORIGENES DE LA INVESTIGACION

Introducción

Orígenes de la Etnografía y Antropología

Historia del modelo de investigación etnográfica

Evolución de la Etnografía Educativa

CAPITULO 2: CONSIDERACIONES EN LA SELECCIÓN DE UN DISEÑO DE INVESTIGACION

Clarificando el lenguaje del diseño de investigación

Formulación propósitos y preguntas en la investigación

Influencias teóricas en el propósito de la investigación

Suposiciones generales dirigidas de la Elección de

CAPITULO 3: ELECCION Y EJEMPLIFICACION EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA

Selección de grupos de información

Uso de ejemplificación y selección

Resumen

CAPITULO CUATRO: EL ROL Y LA EXPERIENCIA DEL INVESTIGADOR

Conducta del investigador

La tradición del trabajo de campo y la **conducta de contracara.**

Condiciones del trabajo de campo.

Acceso y entrada

Resumen

CAPITULO CINCO: EL ROL DE LA TEORIA EN EL PROCESO DE INVESTIGACION

Introducción

Qué es la teoría?

Tácita, informal o teoría personal.

Teoría formal

Como los escolastas emplean la teoría en el proceso de investigación.

Construcción y propósito del análisis de literatura

Resumen

CAPITULO SEIS: ESTRATEGIAS DE RECOLECCION DE INFORMACION.

Métodos interactivos

Métodos no interactivos

CAPITULO SIETE: ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION CUALITATIVA.

Comienzo del análisis

Técnicas conceptuales para el análisis cualitativo
Construyendo un análisis etnográfico
Interpretación de la información e integración de encuentros con el conocimiento existente
Resumen

CAPITULO OCHO: COMPUTADORAS PERSONALES EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA

Introducción
Preparación y almacenaje de información
Segmentación, codificación y confrontación
Establecimiento de conexiones
Resumen

CAPITULO NUEVE: EVALUACION DEL DISENO CUALITATIVO

Evaluación de *para quién?*
Evaluación de *para qué?*
Evaluación vista convencionalmente
Resumen

Referencias
Índices de autor
Índices de materia

PREFACIO

Las segundas ediciones guardan considerables deudas a todo aquel que ha mencionado, estado en acuerdo o desacuerdo o de alguna manera ha respondido a las primeras ediciones. Estamos muy agradecidos con nuestros compañeros dentro de las ciencias sociales que dialogaron con nosotros – por escrito, en persona o mediante algunos otros medios. Mientras nosotros somos responsables por las extensiones, elaboraciones y cambios de ideología en esta revisión, nuestro trabajo es, sin embargo, una reflexión de este intercambio.

Este libro aun es un tratado sobre cómo realizar investigación cualitativa y etnográfica. Como en nuestra primera edición, contienen maneras de recolectar información, métodos para asegurar la calidad de esta, los roles que los investigadores desempeñaran en el curso de sus esfuerzos, y las técnicas para la organización de resultados, conclusiones e interpretaciones. Como en la primera edición, la segunda también hace énfasis en el rol que la teoría juega en cada paso del proceso de investigación.

Como en nuestra primera edición, esta evoluciona de recursos que nosotros desarrollamos para usarlos en cursos sobre métodos de investigación que enseñamos en cursos de metodología en el campo de la investigación para graduar estudiantes en Educación. Sobre todo, garantizamos una representación de todo el proceso de investigación. Discutimos la investigación en las ciencias sociales desde sus etapas iniciales como la formulación del problema pasando por las ultimas fases del análisis, donde es apropiada la manipulación de información estadística. Esta segunda edición también contiene la interpretación y evaluación de resultados. Nos hemos esforzado para demostrar la interrelación entre investigaciones tradicionales, a algunos psicólogos, antropólogos y sociólogos comprometidos en estudios naturalistas. Cada disciplina tiene su propia terminología para estos estudios; todas usan métodos similares, aun encierran sus respectivos campos de disciplinas de manera que en ocasiones distorsionan la realidad de la existencia humana. Nuestro trabajo representa un esfuerzo práctico dirigido hacia una combinación de las disciplinas, en las que tenemos intereses, que son centrales para la investigación en Antropología, Psicología y Sociología, que raramente son compartidos entre estas ciencias.

Esta segunda edición difiere, de cualquier manera, de manera significativa de nuestro primer esfuerzo. Primero que todo, nuestra manera de pensar ha evolucionado. Segundo, inmediatamente después de la segunda publicación de la primera edición, el uso de la investigación cualitativa y etnográfica en Educación y las ciencias sociales exploto; ahora esta goza de bastante legitimidad. ya no

mas tenemos describir nuestra lista de referencias como exhaustiva con seguridad. Ya no más es apropiado gastar esfuerzos defendiendo la legitimidad de los alcances de la Etnografía en la investigación. Ya no más es el análisis de información cualitativa con baja tecnología o esfuerzos manuales. Y diseños etnográficos y cualitativos por si mismos no son uniformes de ninguna manera; han experimentado una evolución considerable, tanto epistemológicamente como metodológicamente. Para aquel final, hemos engrandecido nuestra lista de referencias considerablemente. Nuestro capítulo de teoría ha sido cambiado y completamente revisado. Ahora incluimos perspectivas críticas, posmodernas, colaboracionales y feministas en los propósitos e implementación de la investigación como también la postura de algunos investigadores adoptada en la interacción con otros participantes, y la búsqueda de información que realizaron. También hemos agregado una sección, en construcción, sobre la revisión y análisis de la literatura. Hemos vuelto a mostrar varios de nuestros ejemplos, con el uso de tablas y figuras para explicar algunas de las partes menos claras del texto original. También expandimos el uso de ejemplos concretos para incluir un rango de estudios de comunidades etnográficas a los salones de clase. Le pedimos a Renata Tesch contribuir en un capítulo sobre el uso de computadoras en el análisis de información cualitativa y etnográfica.

Nuestro último capítulo, en la evaluación de investigación etnográfica y cualitativa, difiere considerablemente de nuestra primera edición y refleja nuestro pensamiento actual como el de otros teóricos.

El Capítulo Uno sitúa la Etnografía y las variantes de investigación cualitativa relacionadas, dentro del contexto de estilos de investigación escolar y ciencia social tradicional. El desarrollo histórico de la Etnografía es trazado desde una Antropología Cultural y el campo de Sociología hasta su uso presente en varias disciplinas. Se han discutido los propósitos y variaciones Etnografía Educativa. Influencias en la Etnografía educativa identificadas provienen de la Antropología Educativa, Psicología Educativa, Sociología y de la evaluación de investigación.

El Capítulo Dos trata la discusión de la selección del problema y el diseño de la investigación. Este proporciona la estructura central para los demás capítulos. Este capítulo menciona, sobre cómo el diseño de una investigación facilita las siete dediciones cualquier investigador de las ciencias sociales hace: (1) formulación del problema, (2) selección del diseño de investigación, (3) selección de quien realiza la investigación y que se estudia, (4) decisión de cómo aproximarse a los participantes, (5) selección de medios de recolección de información, (6) selección de la manera de analizar la información y (7) interpretación de la información y aplicación en el análisis.

Las fases iniciales e investigación de campo se presentan en el capítulo tres. Estas fases requieren un investigador para unir las variantes: “quien debe realizar la investigación” y “que se debe investigar” con el “por qué” y “como se debe investigar”.

Este capítulo menciona los asuntos involucrados en la selección poblaciones relacionadas y en la selección y muestreo de información cualitativa. Se describe como las poblaciones son conceptualizadas y distinguidas entre muestreo de probabilidades y selección basada en criterio. Las variantes de esas dos técnicas son discutidas e ilustradas.

Capítulo Cuatro describe las maneras especiales en que los roles asumidos por investigadores en el estudio de la Etnografía difieren de lamenta en que lo hacen otros investigadores de otras tradiciones. Se le dedica atención particular ala manera en que las relaciones personales afectan la información recabada y como la ética relacionada con el tratamiento de las ciencias humanas es aplicada en etnógrafos. La interacción de roles internos y externos al sitio de investigación es examinada en el contexto de la ejecución de un estudio, la construcción de significados dentro del sitio de investigación y los resultados obtenidos; y habilidades específicas de limitación de la extensión, o comunicación y negociación necesarias para una culminación exitosa de un proyecto etnográfico de investigación. La parte final del capítulo contiene la manera en que etnógrafos e investigadores cualitativos inician su residencia en os campos de estudio y comienzan con la recolección de información: localizando sitios de estudio y colectividades, obteniendo acceso y entradas y localizando grupos y escenas sociales.

Capítulo cinco es dedicado a las maneras en que teoría informa la definición, recolección y reinterpretación de información examinamos los niveles de teoría, ambas informal y formal, personal y científica; también discutimos como diferentes posturas teóricas guían a diferentes tipos de preguntas y diseños de investigación.

Capítulo seis discute los métodos utilizados en la recolección de información hecha por investigadores cualitativos y etnográficos. Por conveniencia el capítulo es dividido en dos secciones: métodos interactivos, que incluye entrevistas, encuestas, observación participativa; y la sección de métodos no interactivos, que incluye la observación no participativa y la recolección de artefactos. Diferentes tipos de información es mostrada y son presentados amplios ejemplos de información. A lo largo de este capítulo, la integración de los métodos de recolección de información con los roles asumidos por los investigadores es enfatizada y la coordinación entre la recolección de información y el análisis de esta, son pasos anticipados.

Capítulo siete se enfoca en el análisis e interpretación de la información cualitativa y etnográfica. Integra temas y decisiones de los cuatro capítulos precedentes. Tres categorías de procesos analíticos se describen y discuten. Son modos genéricos de manipulación, o de hacer teoría – recepción, comparación, contraste, agregación, orden, establecimientos de links, relaciones y especulación- y dos convenciones formales y sistemáticas para el análisis. La primera es una selección consecutiva; estas estrategias son medios para guiar la recolección de información mediante construcciones analíticas consecuentes. Incluyen casos de selección negativa, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y la implicación de la teoría en la selección. La segunda abarca procedimientos analíticos generales usados durante el proceso de investigación; son inducción analítica, comparación constante, análisis tipológico, enumeración y protocolos observacionales estandarizados.

La segunda sección del capítulo como estos procesos variables son empleados en la construcción de un análisis etnográfico. Esta misma operación guía al investigador hacia una tarea final: la interpretación e integración de la información etnográfica. Presentamos ejemplos de cuatro alcances de esta actividad empleados por investigadores: consolidación teórica, aplicación teórica, formulación de metáforas, similitudes y analogías, y síntesis de resultados con otra literatura. La triada de herramientas analíticas combinada con métodos de recolección de información, selección de técnicas y las estructuras conceptuales son enfatizadas durante este capítulo.

Capítulo ocho, en el uso de computadoras y software relacionado en el análisis de información cualitativa ha contribuido Renata Tesch. En este capítulo, que es lo que las computadoras pueden y lo que no pueden realizar en el proceso de investigación y se hace un estudio sobre los principales programas de computadoras para el análisis de información cualitativa, compatibles IBM, IBM compatible y computadoras Macintosh.

El libro concluye con las maneras de evaluar la investigación etnográfica y cualitativa en el capítulo nueve. Se sintetiza el material discutido en los capítulos iniciales para el uso de investigadores que evalúan sus actividades conforme al proceso y para escolares que juzgan el valor de estudios reportados en la literatura. Las tareas del investigador discutidas a lo largo del texto son examinadas mediante una variedad de criterios de calidad.

Nos gustaría hacer mención de algunas de las personas que han contribuido considerablemente a la producción de este libro. Primero, Joe Ingram, el editor anterior que superviso la primera edición del libro, y el trabajo inicial de este libro, quien continúa siendo amigo confiable y promotor nuestro y de nuestro trabajo. Nikki Fine, nuestro actual editor en la imprenta académica, se le debe un gran agradecimiento por continuar animándonos y promoviendo nuestro trabajo. Estudiantes, Facultad, administradores y personal en la Universidades de Georgia y Colorado- cantos de inspiración, motivación y estimulación de nuestros esfuerzos. Nuestros colegas Kathleen Bennett De Marrais, Doug Campbell, Donna Deyhle, Mary Carol Hopkins, Ann Nihlen y Mary Ann Pitnam quienes han hecho un esfuerzo excesivo con su tiempo y pensamiento creativo para apoyarnos. Ellos revisaron nuestro trabajo, estrecharon nuestras manos y nos motivaron a progresar. Un agradecimiento especial de Georgia, a a JoBeth Allen, Diane Brook, Linda Grant, Mary Jo McGee-Brown, Xue Lan Rong, Tim Seiber y Banghu Wang. De Colorado agradecemos a Margaret Eisenhart Ken Howe, quien nos ayudo a clarificar – pero quien no es responsable por- los dilemas substanciales y a Mary Ellen Wierterlak y Sue Ressig, quien fue más allá del quehacer y la lealtad en la producción de gráficos y una gran lista de referencias. Nuestras familias, amigos y compañeros merecen un reconocimiento por su apoyo al igual por sus oportunos cambios de actividades – especialmente a Sergio Luca, Mark Toomey y Pete Preissle.

Margaret D. LeCompte y Judith Preissle

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Capítulo Uno:

Tabla 1.1 una comparación de las distintas maneras de comparación e investigación.

Capítulo dos:

Tabla 2.1 diseños de investigación común, entre asociados con disciplinas de las ciencias sociales.

Tabla 2.1 Continuum de suposiciones

Tabla 2.2 reunión de información para una matriz de planeación.

Tabla 2.3 adaptación de la matriz de datos de planeación para un estudio de los estudiantes Indios Americanos en riesgo (deserción), a nivel preparatoria.

Capítulo tres:

Figura 3.1 niveles de aprobación o evaluación.

Figura 3.2 tipología de un criterio base de selecciones.

Figura 3.3 tipología de estrategias probabilísticas de muestreo.

Capítulo cinco:

Tabla 5.1 Perspectivas dominantes en perspectivas teóricas en las ciencias sociales.

TABLA 5.2 Influencias teóricas en un solo problema de investigación teórica: como estudiar los estudiantes "en riesgo" o en potencial de desertar.

Capítulo seis:

Tabla 6.1 Resumen de los tipos y categorías de información.

Tabla 6.1 dimensiones de participación en el diseño basado en la observación.

Tabla 6.2 dos escuelas elementales: un pequeño extracto.

Capítulo siete:

Tabla 7.1 Relaciones semánticas

Tabla 7.2 categorías de la integración del personal.

Figura 7.1 un análisis taxonómico: maneras de estudiar inglés.

Tabla 7.3 una tipología de cláusulas narrativas.

Tabla 7.4 Receso, un ejemplo de inducción analítica.

Tabla 7.5 el día comienza: extracto de una nota narrativa de campo.

Figura 7.2 patrones emergentes: tres áreas para enseñar el comportamiento.

Capítulo ocho:

Figura 8.1 segmento de información con números de línea.

Figura 8.2 pantalla de entrada de información del programa Paquete Hyper-Qual

Figura 8.3 hoja de datos codificada

Figura 7.4 lista de códigos de entrada del paquete de programas QUALPRO.

Figura 8.5 Código de entrada "form" del paquete de programas El Etnógrafo.

Tabla 8.6 el mercado de un segmento en el paquete de software Hyper-Qual.

Figura 8.7 pantalla de código del programa Hyper-Qual.

Figura 8.8 ejemplo de un segmento codificado extraído del paquete de programas de base de texto Alpha.

Figura 8.9 ejemplo de un segmento codificado extraído del paquete de programas El Etnógrafo.

Figura 8.10 ejemplos de segmentos extraídos del paquete de programas HyperQual.

Figura 8.11 una estructura creada mediante el paquete de programas ETHNO

CAPITULO UNO: CARACTERISTICAS Y ORIGENES DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA Y ETNOGRAFICA EN LA EDUCACION.

Eres un antropólogo? Yo siempre he querido ir a una excavación antropológica.... Oh, comentas que eres un etnógrafo... Ustedes chicos encuentran huesos viejos, o no?... qué? Estudian a niños estudiantes? Qué clase de tribu es esa?

Bienvenidos al mundo de la educación antropológica, aquellos quienes su campo de acción es la Etnografía¹ o escribir sobre las personas. Probablemente ninguno trabaje en escuelas o estudie sobre estas será confundido con un arqueólogo. De cualquier manera, hay varios alcances hacia la antropología, etnografía y diseño cualitativo en el campo de la educación como hay personas que ejercen en el gremio. Los autores de este libro “han estado generando Etnografía” en escuelas y escribiendo como hacerla, por casi 20 años, presentamos este libro como una introducción a nuestro campo. A lo largo, esperamos convencerlos a ustedes, lectores, a que participen con nosotros en lo que creemos ser una de las maneras más satisfactorias y emocionantes de estudiar al ser humano en sus escenarios naturales.

Etnografía es producto de ambos -el libro que cuenta la historia de un grupo de gente- y el proceso- el método de investigación que dirige hacia la producción del libro. El libro anterior consiste en el cuerpo de la literatura- resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías- amasadas de los campos de estudio de escolaridad y otros procesos educativos. Completamente conceptualizados, incluyen estudios de enculturación y aculturación de la antropología, estudios de socialización y educación institucionalizada en sociología, estudios de aprendizaje y conocimiento sociocultural y desarrollo en el adulto de la psicología. Educadores frecuentemente usan los términos Etnografía y Etnología como si fueran sinónimos; de cualquier manera, para nuestros propósitos Etnografía no es Etnología. Hacemos la misma distinción entre Etnografía, como el estudio del fenómeno concebido como una entidad individual, y Etnología, como el análisis comparativo de múltiples entidades, que los principales antropólogos realizan. Mucho del trabajo en el que se emplea estudios etnográficos individuales para propósitos interpretativos o para la generación de teorías, de hecho es Etnología.

Etnografía es también un proceso de investigación en el que científicos sociólogos emplean de maneras diferentes para el estudio del comportamiento humano, según sea la disciplina. En las siguientes páginas, describimos el desarrollo temprano de la Etnografía general como modelo de investigación, identificamos los propósitos y variaciones en la etnografía educacional, trazamos el origen y el desarrollo del modelo dentro de sus disciplinas parentales de la antropología educativa, y delimitamos la intersección de influencias de la psicología, sociología y la evaluación educativa. Esperamos que esta discusión remarque la fluidez del proceso etnográfico y remarque el peligro de estereotipar y rigidizarlo como un modelo específico de investigación.

ORÍGENES DE LA ETNOGRAFÍA EN LA ANTROPOLOGÍA.

Científicos de la ciencias sociales asocian etnografía con la antropología cultural y particularmente con la perspectiva teórica estructural-funcional (Kaplan y Manners, 1972). Esta asociación se deriva de la insistencia de antropólogos en definir Antropología en términos del concepto de cultura (Goetz & Hansen, 1974; Wolcott, 1975; Le Compte & Preissle, 1992b). En este volumen el término de *Investigación Etnográfica* es usada como una firma hecha en manuscrita para investigaciones descritas de varias maneras como Etnografía, diseño cualitativo, investigación de estudio de un caso, campo de investigación, o investigación antropológica, (Smith, 1979). Aunque usamos la etnografía como modelo de investigación como estructura de este texto e indicamos en cuantos aspectos de los procesos de investigación son compartidos los diseños de investigación, distinguimos etnografía de la investigación

¹ De ETHNOS, raza gente o grupo cultural, y GRAFIA que es escritura o representación de una manera específica en un campo específico.

que involucra al investigador de otras maneras, ya que es ejecutada de manera diferente, y es diseñada para otros propósitos.

Etnografías son descripciones analíticas o reconstrucciones de escenas culturales intactas y de grupos (Spradley & McCurdy, 1972) etnografías recrean para el lector los pensamientos compartidos, prácticas, artefactos, conocimiento popular (folklórico) y comportamiento de algunos grupos de personas. Un producto etnográfico es evaluado por el alcance que recapitula la escena cultural estudiada, de manera que los lectores visualizan la misma escena que el investigador atestiguo (Velas, Spindler & Spindler, 1973; Wolcott, 1975). Los investigadores etnográficos comienzan por el intento de examinar grupos comunes o procesos de manera fresca y diferente, como si fueran excepcionales y únicos. Erikson (1973) llama el proceso "haciendo algo extraño"; esto permite a los investigadores que estudian escenas familiares, diferenciar entre el detalle y la generalidad necesaria para realizar una descripción creíble. La practica de "haciendo algo extraño" por un investigador que estudia una cultura familiar es equivalente a la practica de "haciendo, o convirtiendo, en algo familiar" para un antropólogo comprometido en el estudio de una cultura exótica.

Tradicionalmente, los etnógrafos se han concentrado en escenarios singulares de investigación. Se han concentrado en registrar en detalle un solo fenómeno, ya sea el fenómeno un grupo pequeño de humanos o sea la operación de algún proceso social. De cualquier manera, los estudios de un fenómeno, particularmente una innovación organizacional, sobre un numero de sitios se ha convertido en algo mas común (por ejemplo, Cassell, 1978; Herriot, 1977; Herriot & Gross, 1979; Huberman & Miles, 1983; Louis, 1982; Rist, 1981; Wax, 1979). Cualquiera que sea el alcance de estudio, la tarea es reconstruir las características del fenómeno, en lo que Lofland (1971) llama Amor al detalle.

Además de ser un producto, la Etnografía también es un proceso, una manera de estudiar la vida del hombre. El diseño etnográfico pone bajo su mandato estrategias de investigación que conducen a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias empleadas producen información fenomenológica; representan la vista global de los participantes que son estudiados y las teorías participantes que son usadas para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias de investigación etnográfica son empíricas y naturalistas. La Observación participativa y la no participativa son empleadas para adquirir de primera mano descripciones sensoriales del fenómeno, mientras ocurre en los escenarios reales y los investigadores cuidan evitar la manipulación intencionada de las variables en el estudio. Tercero, la investigación etnográfica es holística, los etnógrafos buscan reconstruir el fenómeno total dentro de sus varios contextos, y de generar de esas descripciones las complejas interrelaciones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento humano directamente, y también buscan reconstruir la creencia acerca del fenómeno. Finalmente la Etnografía ecléctica o tiene múltiples modalidades, los investigadores etnográficos usan una variedad de técnicas de investigación para construir su información (Wilson, 1977; Goetz & Le Compte, 1984). Aunque estas estrategias son mas comunes en sociología y antropología, son usadas en algunas áreas por todas las disciplinas en ciencias sociales cuando son dirigidas por las metas de la investigación.

HISTORIA DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICO

La Etnografía como modelo de investigación es arraigada en Antropología y particularmente en el deseo de los investigadores culturales, de 1800 tardío e inicios de 1900, para descubrir como era el mundo europeo no occidentalizado.

Durante este tiempo, los científicos de las ciencias sociales trataron de descubrir para el ser humano el mismo tipo de reglas y modelos básicos que científicos naturalistas han comenzado a identificar en el universo físico. Ellos emplean estudios taxonómicos y descriptivos de la historia natural, porque parece que proveen un modelo de investigación apropiado para el estudio del comportamiento humano; de hecho, muchos etnógrafos tempranos inicialmente fueron preparados como historiadores naturales –los precursores de los biólogos y botánicos. Como resultado, la antropología temprana tiene una fuerte inclinación comparativa y taxonómica. Ideas y teorías desarrolladas por antropólogos en las sociedades occidentales fueron examinadas y refinadas en el contexto de información y creencias sobre las sociedades No Occidentalizadas, ambas para investigar su generación y para definir el análisis y entendimiento de las estructuras y funciones de ambos mundos el occidental y no occidental. De cualquier manera la información de las ciencias sociales producida por estos métodos no estaba

cercas de ser completada o bien decodificada como aquellos de los científicos naturales. Tampoco había los métodos para definir, producir y clasificar información empleada como bien desarrollada. Frecuentemente la información empírica, bajo la cual análisis tempranos estaban basados fueron recolectadas de manera desordenada y sin fundamentos científicos.

Durante el siglo XIX, los teóricos culturales emplearon descripciones de culturas escritas por viajeros, misioneros, aventureros y científicos naturalistas. Esta información incluía diarios, memorias, cartas, entrevistas y material de cuestionarios enviados a administradores de la colonia sobre el comportamiento de las tribus y personas bajo su propia jurisdicción (Hayes, 1958). Esta información variaba desde descripciones tanto vagas y detalladas, como las de cualquier antropólogo contemporáneo bien entrenado hasta los reportes sensacionalistas de las llamadas conductas primitivas. Los hoyos e inadecuaciones de estos registros y las dificultades en la generalización de esto, convencieron a los antropólogos de la necesidad de un campo de estudio de primera mano. Wax (1971) sugirió que la investigación orientada en la investigación sobre los reformadores sociales europeos durante el siglo XVII y XIX generó una catálisis en el campo de estudio. La tradición europea confió en los reportes desarrollados de la observación sistemática de los problemas sociales para publicar y aminorar pobreza, crimen e inmoralidad; las entrevistas, la observación participativa y los cuestionarios que los europeos emplearon ahora como manera de recavar múltiples muestras en la etnografía contemporánea.

Los investigadores también tenían otros propósitos al crear un campo de estudios en otras culturas. Para otros investigadores el campo de estudio tenía un interés intrínseco –atraía los deseos de aventura, reto y misterio. Era un medio para entender la estructura de la sociedad occidental comparándola con otros grupos de personas. Los investigadores pensaron que podrían descubrir la fuente de los patrones universales del pensamiento humano y actividad, mediante la documentación de una variedad de culturas humanas. Utilizaron análisis comparativos y síntesis para probar ciertas teorías sobre la historia humana, particularmente la Ortogénesis. Modelada en la evolución biológica pero omitiendo la noción de la selección natural, esta teoría postula que todas las sociedades humanas pasaron a través de etapas invariantes para convertirse en sociedades civilizadas.

Los investigadores sintieron que los estudios de las llamadas sociedades primitivas, mientras recapitulaban las etapas, podrían emitir una luz en el desarrollo de las sociedades industrializadas. Finalmente, después de la Primera Guerra Mundial, el campo de estudio se convirtió en algo particularmente crítico como medio de preservación de conocimientos sobre grupos aborígenes que rápidamente fueron desapareciendo. “Antropología salvaje” de hecho fue la catálisis para la escuela americana de etnografía, iniciada por Franz Boas en la universidad de Columbia en 1920.

Los antropólogos tempranos no concordaban con los propósitos y métodos de investigación específicos de su campo. Algunos, como Franz Boas, sintieron que dada la tenue base de datos y la carencia de estructuras organizadas, los antropólogos simplemente debían continuar juntando ricas descripciones de datos para la profundización de estudios de pequeños y discretos grupos (Stocking, 1968). Otros estaban más interesados en el establecimiento y relaciones entre los grupos. Algunos sintieron que la antropología, como disciplina, podría proveer de ideas para mejorar la vida humana. Otros se opusieron al uso de ambos de datos antropológicos aplicada en escenarios y a la intervención de antropólogos en política o en asuntos prácticos. Aunque no concordaban filosóficamente en la manera de acercarse a su campo, los investigadores acordaron que la mayor tarea de la antropología es describir las culturas. Porque la cultura es definida como todo aquello que tienen que ver con el comportamiento humano y su creencia, tenía que describir todo – lengua, patrones de parentesco, artes, anualidades y tecnología, rituales y creencias, estructuras económicas y políticas, crianza de niños, y las etapas de la vida. Es por ello que la etnografía se ocupa de lo *holístico*. El área de investigación demandó residencia en la comunidad y fuertemente sugería que los estudios deberían de ser transmitidos en la lengua nativa de los participantes. El etnógrafo estaba para estudiar la sociedad desde la perspectiva de un niño, primero aprendiendo su lengua y patrones básicos de comportamiento (Burnett, 1974 b) y gradualmente ser introducidos en los estilos de vida. La inmersión en otra cultura permitía a los investigadores acceder a las vistas fenomenológicas de los participantes. De cualquier manera, las realidades de fondos económicos, tiempo y posibilidades de la lengua significaban que aun los fuertes proponentes o autores de campo de estudio, frecuentemente aprendían poco la

lengua y utilizaban poco tiempo en campo (Wax, 1971, p.32). Muy comúnmente, empleaban intérpretes, contrataban informadores y hacían numerosas y relativamente cortas visitas a las personas escogidas. Muchos etnógrafos neófitos se entrenaron en el trabajo. Aprendieron a ser etnógrafos haciendo etnografía. Técnicas de investigación actuales no fueron codificadas explícitamente; el trabajo de curso frecuentemente fue diseñado para dar a los estudiantes preparación básica que experiencia práctica.

Las herramientas con las que un etnógrafo entraba en campo eran listas de fenómenos a investigar (por ejemplo, Real Instituto de Antropología, 1964) más que un diseño sistemático de investigación y un serie de instrumentos. No antes de la publicación de 1920 del trabajo de Malinowski en las islas Trobriand (1922) el campo de trabajo comenzó a ser descrito sistemática y técnicamente. Aun así, las descripciones primeramente remarcaron las relaciones del investigador con los participantes y dotaron solo de una guía mínima para el análisis e interpretación de la información; los informes enfatizaron campos de trabajo exitosos, omitiendo el análisis de problemas y evitando la discusión de proyectos fallidos (Wax, 1971, p 279).

CAMPOS DE TRABAJO SOCIOLOGICOS

En 1920 y 1930, mientras los antropólogos estaban estudiando las técnicas del campo de trabajo, algo muy parecido a la etnografía comenzó a surgir de los sociólogos de la universidad de Chicago. Confinando sus investigaciones a los escenarios norte americanos contemporáneos, sociólogos como, Robert Park, Everett Hughes y Louis Wirth de la escuela de Chicago usaron campos de estudio para documentar la vida en comunidades familiares usualmente urbanas. (Stein, 1960) como los antropólogos tomaron los métodos de los historiadores naturales, viviendo en campo con la gente mientras les estudiaban, recolectando especímenes, buscando patrones y regularidades, desarrollando sistemas de clasificación para lo que observaban y generando hipótesis para lo que encontraban. Ellos aplicaron los sociológicos más que estructuras antropológicas a su trabajo, hablando de sociedad y socialización, más que de cultura y enculturación; emplearon conceptos de organización como roles sociales, estructura y normas, y estuvieron más preocupados con asuntos de poder y clases. En contraste, los etnógrafos emplearon categorías analíticas funcionales como el parentesco, lengua, comercio y el gusto.

Cerca de 1950, investigadores individuales como William F. Whyte (1955) y Hebert Gans, (1962) fueron reclamados por la Antropología y la Sociología. Aunque estos escoliastas limitadores de extensión decidieron dejar la totalidad de sus disciplinas, estudiaron enclaves étnicos dentro de sociedad mediante largas estancias en la comunidad y realizando la observación participativa para crear antropología. Estas prácticas advirtieron la fusión parcial de los dos campos. Las fuerzas sociales habían contribuido a estos desarrollos. Cerca de 1950 menos grupos aborígenes fueron aislados de la sociedad industrial. Los antropólogos encontraron que ya no tenían más acceso a que no eran tocadas por la cultura occidental; más bien como los sociólogos, tenían que considerar el contacto cultural y el cambio, industrialización y asimilación en sus estudios. Ambas disciplinas tenían que adaptar su investigación a una sociedad industrial que a una preindustrializada. Como resultado, las poblaciones de interés y los problemas concernientes a los antropólogos y sociólogos comenzaron a convergir.

Las mayores diferencias de acercamiento y método persistieron. Como una disciplina principal, la sociología continuo enfatizando investigación tecnológica, -muestreo, instrumentación y análisis estadísticos. Estos asuntos derivados de enfoque usuales de los sociólogos en poblaciones muy extensas para estudiar en su totalidad. Los antropólogos enfatizaron los aspectos interpersonales de la investigación, como ganando accesos al campo, selección y trabajo con informantes, y relaciones éticas con los participantes una preocupación que refleja la naturaleza peculiar y crítica del rol del investigador en estudios antropológicos. Con esto no queremos decir que los antropólogos ignoran la técnica y los sociólogos se olvidan de sus demandantes. De cualquier manera, la etnografía tanto practicada por antropólogos ha retenido características de ambas arte y ciencia, mientras la sociología se ha concentrado más sobre aspectos técnicos y científicos de la iniciativa de investigación.

Antropólogos han retenido su tradicional acercamiento porque la reconstrucción cultural, como la narrativa histórica, es dada más clara y por sensibilidad al matiz del significado y actividad humano y por un uso de lenguaje fluente y estético. Antropología es una ciencia literaria, una etnografía bien hecha es siempre una etnografía bien escrita. Además la característica comparativa y legítima de los

estudios etnográficos requieren sistemas metodológicos precisamente descritos e informes recolectados sistemáticamente de cómo los investigadores en campo proceden. En años recientes, de cualquier manera, metodólogos en antropología han comenzado a incluir fundamentos técnicos y metodológicos del diseño etnográfico al igual que fundamentos humanos y artísticos. (por ejemplo, Powdermarker, 1966; Williams, 1967; Spindler, 1970; Freilich, 1970; Wax, 1971; Pelto & Pelto; 1978; Spradley, 1979, 1980; Agar, 1980; LeCompte, 1984).

EVOLUCION DE LA ETNOGRAFIA EDUCACIONAL

George Sprindler (1982, p.3) subrayo el eclecticismo en la etnografía en la educación por medio de la identificación por disciplina de tres variantes en la etnografía: antro etnografía, socio etnografía y psico etnografía; nosotros incluimos la categoría de etnografía crítica (Anderson, 1989; Carspecken & Apple, 1992; Gittlin & Smith, 1989; Quanta, 1992). En las paginas siguientes, discutimos los propósitos de la etnografía educativa y describimos como estas influencias variadas se han combinado para formar un modelo multifacético de investigación.

PROPOSITO DE LA ETNOGRAFIA EDUCACIONAL

La etnografía educacional se emplea para describir escenarios y contextos educativos, para generar teoría, y para evaluar los programas educativos. Ha provisto de información rica y descriptiva sobre contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Esta información representa procesos educativos y sus resultados como naturalmente ocurren en su contexto; raramente esta limitada a consecuencias aisladas. De cualquier manera, los estudios que pretenden ser etnografías educativas varían ampliamente en el enfoque, extensión y métodos de ejecución. Algunas son clásicas, raramente reconocibles como etnografías tradicionales. Son caracterizadas por la investigación de un sitio de estudio pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado (Goetz & Hansen, 1974). Por largas temporadas y repetidas estancias del investigador en el sitio (Wax & Wax, 1980), mediante el uso de la observación participativa como la estrategia preferida para la recolección de información suplementada con la variedad de técnicas auxiliares (Wilson, 1970), mediante la creación de bases de datos consistentes básicamente de notas de campo (Spradley, 1980; Bogdan & Biklen, 1992; Sanjek, 1990), y con la ocupación de la descripción interpretativa y la explicación de la cultura, modos de vida y la estructura social del grupo bajo investigación (Wolcott, 1980, 1988; Spradley, 1979). Cuyo trabajo es típicamente inductivo, generativo y constructivo.

Mientras construyen el mundo social de la escuela, los investigadores emplean un juicioso balance la información objetiva y subjetiva. Algunos ejemplos, como el estudio de Wolcott sobre la Dirección o autoridad (1973), el estudio de King sobre una escuela india residencial en el Yukon (1967), el estudio de Penhkin sobre los efectos de la educación en niños de una cultura tradicional africana (1972) y el estudio de Ogbu de la minoría de educación en Stockton, California (1974). El trabajo etnográfico incluye estudios de innovación y cambio en los sistemas escolares, como el estudio de Rogers sobre la disgregación en las escuelas de Nueva York (1968) o el trabajo de Metz sobre el poder y control escuelas disgregadas (1978); estudios del lenguaje empleado en las escuelas y comunidades (Heath, 1983); y estudios de socialización para la adultez (Ekcerd, 1988; Foley, 1990; Holland & Eisenhart, 1990; Lesko, 1988; Roman, 1988).

Contrastados con trabajos de aquellos descritos arriba son estudios que algunos investigadores contenidos, no son del todo etnógrafos (Rist, 1980; Wolcott, 1980). La desviación del diseño clásico en lo que ellos se concentran en pequeñas partes de grandes sistemas culturales; estos incluyen micro etnografías de cada salón de clases y estudios bivalentes hechos por socio lingüistas (ver ejemplos hechos antología en Spindler, 1982b, y descritos en Erickson, 1984, 1986, 1992, y Gee, Michaels & O' Connor, 1992). Estos estudios evitan la multimodalidad de la etnografía tradicional y basan sus diseños en una sola técnica de recolección de información sin triangular o corroborar de múltiples fuentes de información. Estos estudios incluyen investigación la derivada de la historia de vida o entrevistas biográficas (ejemplo, Furchs, 1969; Herr, 1991; Anderson & Herr, 1991), estudios empleando horarios de observación apretados y limitados, (ejemplo Kounin, 1970) o diseños que incorporan un pequeño periodo de observación en campo para proveer información del contexto para encuestas o estudios experimentales (por ejemplo, Ginsburg, Meyenn & Millar, 1980; Weis, 1988). Las investigaciones seriamente controvertidas como no etnográficas son las de Wolcott (1980) quien prefiere etiquetar

descriptivamente; estos estudios adoptan algunos o todos los métodos comunes a la etnografía clásica pero no usan estructuras interpretativas, conceptuales y teóricas de la antropología cultural. Estudios de estos son quasi-etnográficos, como aquellos que emplearon conceptos y métodos tradicionales etnográficos pero los combinan con otros métodos y estructuras teóricas en un acercamiento interdisciplinario.

Muchos investigadores son vagos en la definición de la etnografía, aun cuando concuerdan en que la están realizando. Como Rist (1980) ha observado, el entusiasmo por la etnografía en la investigación educativa ha resultado en la formulación de estas anomalías como etnografía "blitzkrieg", dependiendo en 2 o 3 días de campo de trabajo, o estudios que ignoraban la cultura de la gente en investigación. En los tiempos en que usaron algunos de los llamados métodos cualitativos – especialmente aquellos que relacionaban interacción continua con los participantes- aparece ser el criterio para la etiquetar un estudio en Etnografía.

Etnografía educativa no es una disciplina independiente, ni aun un campo bien definido de investigación. Es sin embargo un acercamiento al estudio de problemas y procesos en educación; substantivamente, una fusión interdisciplinaria emergente porque ha sido practicada por investigadores de diferentes tradiciones. Ningún consenso entre estas tradiciones ha sido alcanzado, sin embargo, acerca de lo que sería el área apropiada y métodos para el estudio etnográfico en educación; las variadas metodologías influencias en el campo provienen de tan varadas como la antropología, educacional, psicología educacional, sociología educacional, investigación de evaluación y crítica literaria. (Ver LeCompte, Millroy & Preissle, 1992, en la colección de ensayos describiendo cada tipo y sus tradiciones). Para facilitar el entendimiento de los orígenes de este debate, nosotros dirigimos la siguiente parte de este capítulo hacia una discusión de las influencias interdisciplinarias en la educación etnográfica.

ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL

La más temprana forma de etnografía educativa se desarrolló dentro una antropología cultural y dentro de estudios de pequeñas comunidades intactas. Análisis sobre la práctica de la crianza de niños y procesos de enculturación fueron componentes necesarios de estos estudios. Los mandatos de los antropólogos para la cultura en todas sus manifestaciones enfocaron su atención en como los niños y adolescentes eran inducidos en las prácticas y creencias de un grupo. Las relaciones de los niños con la familia, patrones de aprendizaje e instrucción informal, adquisición de roles y estatus, las conceptualizaciones del grupo y prescripciones para un desarrollo apropiado de la infancia a la adultez, revelaron los mecanismos de transmisión cultural. Mucho de lo que es conocido en las prácticas educativas en sociedades tradicionales pueden ser recogidos en las monografías tempranas que describen enculturación dentro de un complejo tapiz de un grupo de gente (por ejemplo Malinowski, 1929; Stayb, 1931; Powdermaker, 1933; Blackwood, 1935; Heckel, 1935; Firth, 1936; Opler, 1941; Nadel, 1942). Ver la transmisión de cultura como la fundación de continuidad social (Malinowski, 1927) otros investigadores enfocaron su atención en esta área (ejemplo, Kidd, 1906, Whiting, 1963; Nahum, 1940; Ammar, 1954; Richards, 1956). Entre estos Margaret Mead (1928, 1930, 1935) tomó la crianza de niños y adolescentes como mayor campo de concentración. Influenciada por Boas (1911, 1928) y Benedict (1934, 1938) Mead buscó variación de documentos en los patrones de los ciclos de vida, e influencias culturales en personalidades individuales y en la interacción de conocimiento humano, actitudes y valores con estilos culturales de comportamiento, interacción y actividad. El trabajo de Mead estimuló sucesivas generaciones de escolares en la examinación y diversidad y limitaciones de la adaptabilidad y plasticidad humana. Su trabajo también dirigió hacia el análisis de la interdependencia de instituciones sociales y otras estructuras sociales por sus influencias en enculturación.

Aunque los antropólogos culturales enfocaron su campo de estudio en grupos prehistóricos y no industrializados, también hicieron aplicaciones y comparaciones en sus propias sociedades a lo largo de este periodo. Vanderwalker (1898), Hewett (1904), y Montessori (1913) había enfatizado el contexto cultural de los procesos educativos y habían defendido un rol central para la Antropología en el desarrollo de una teoría educativa e investigación como también en la preparación profesional de los maestros. Elaborando esta tradición, Mead (1943,1951) y sus colegas (Bryson, 1939; Benedict, 1943,

Herskovits, 1943; Redfield, 1945; Wooton, 1946) emplearon comparaciones de diversas culturas para interpretar y aprobar estructuras y funciones educativas en la sociedad estadounidense.

Simultáneamente, la continuidad y estabilidad social a través del mundo habían sido retadas por múltiples contactos culturales, aculturación de los cazadores tradicionales-sociedades recolectoras y campesinas y los inexorables conflictos generados por los rápidos cambios sociales. Los antropólogos interesados con la trasmisión de la cultura –enculturativa y aculturativa- inevitablemente tomaron sus campos de trabajo e las escuelas. Instituciones tradicionales como en facilidades coloniales y misioneras. “La examinación de la educación en África”, hecha por Murray (1929) fue seguida por la de Harley (1941), Watkins (1943), Little (1951), Laye (1959) y Read (1955). La educación institucionalizada fue investigada en la región pacífica (Wyndam, 1933; Elkin, 1937; Embree, 1939; Thompson, 1941), en el medio este (Granqvist, 1947) entre personas nativas en el hemisferio occidental (Erickson, 1939; Redfield, 1943) y finalmente dentro de la principal sociedad en Norteamérica (Fox, 1948; Brameld, 1958, 1959). La investigación antropológica de escuelas y educación en sociedades industriales recibieron un ímpetu adicional durante 1950 a través de los trabajos de Jules Henry (1955, 1957, 1959, 1963). Aunque no era antropólogo, Henry examinó los rituales, cultura y estructura social, tratando los salones de educación elemental y media como si fueran tribus. A partir de estas observaciones las escuelas suburbanas de Estados Unidos, Henry dedujo patrones derivados y a la vez alentadores del amplio contexto cultural de sus participantes. Muchos de esos patrones salieron del conocimiento de Henry y de su experiencia como miembro de la cultura más que de su extensivo campo de trabajo para establecer las conexiones que postuló; pero tales deducciones demostraron inequívocamente como escuelas y educación estaban integradas con sus contextos culturales – como Vanderwalker, Hewett y Montessori habían afirmado muchos años atrás. Wylie con “La etnografía de una escuela francesa dentro de su ambiente pueblerino, Spiro “ análisis de la educación en un Kibbutz Israelí” en 1958 y Hartshorne (1943) estudió a estudiantes de universidad de Estados Unidos de manera similar documento las interrelaciones de la educación con sistemas de creencias de la sociedad, significados preceptuales y conceptuales, política predominante, económica y estructuras sociales.

Durante 1950 el área interdisciplinaria de antropología educativa comenzó a cristalizarse. La acumulación de la investigación de campo y de la interpretación comparativa, citada arriba, dotó un cuerpo literario usando construcciones antropológicas y diseño de investigación para investigar el fenómeno educativo. Durante esta década se sufrieron los mayores esfuerzos para analizar y sintetizar este material (por ejemplo, Brameld, 1957; Rosenstiel, 1954).

Dos eruditas, que sus actividades son consideradas como catalisis para formalización de la antropología educativa fueron Solon Kimball en el Colegio de maestros en universidad de Columbia y George Spindler en la universidad de Stanford. Kimball defendió la introducción de la antropología en escuelas públicas y usando esta en la política educativa e investigación

9 1956, b). en décadas posteriores, sus esfuerzos culminaron un análisis comprensible de la antropología educativa (1974), una crítica teóricamente informada de la educación en EU. con McClellan (1962), y la creación, con Burnett (1974,b) de una antología de investigaciones en la influencia de la cultura en el aprendizaje y conocimiento humano. Spindler, también promovió teoría de la cultura y perspectivas antropológicas en la toma de decisiones educativas (1955^a) y en el currículo de evaluaciones y preparación de los profesores (1959). Sus antologías becas en general e investigación empírica antropología educacional (1955b, 1963b, 1974b, 1982 b, 1987; Spindler & Spindler, 1987) refleja la diversificación, elaboración e intensificación del trabajo en campo. Su trabajo se concentra en la etnografía como una alternativa de estudio de la educación en E. U. y muestra ejemplos de un amplio rango de perspectivas culturales de, los que ocurre en las escuelas, como estrategias para descubrir y documentar estos patrones.

Durante 1960 y 1970, la etnografía educacional floreció dentro de la antropología (Brameld & Sullivan, 1961; Shrunck & Goldstein, 1964; Wolcott, 1967^a; Sindell, 1969; Gearin & Tindall, 1973) algunos investigadores continuaron la tradición de Mead, estudiando la crianza de los niños y la enculturación en sociedades tradicionales (por ejemplo, Read, 1959; Kaye, 1962; Landy, 1959; Jocano, 1969; Hinigmann & Hinigmann, 1965; Howard, 1970; Deng, 1972; Guindal, 1972; Leis, 1972; Peshkin, 1972; Moore, 1973; Kawharu, 1975; Erchak, 1977; Freed & Freed, 1981).

Como trabajos más tempranos, algunos estudios siguieron la enculturación a través del ciclo de la vida desde el nacimiento a la muerte, dentro de la estructura cultural de la organización social y los sistemas de creencias. Mas frecuentemente, de cualquier manera, los cambios de la occidentalización y urbanización requerían de la examinación de la aculturación como de la enculturación. Donde apropiadamente, etnógrafos siguieron a sus participantes en sus escuelas y documentaron la variación, confluencia y conflicto entre la educación formal de las escuelas, la educación informal en las relaciones de parentesco y en los trabajos comunales y la educación informal de grupos del pueblo y agencias gubernamentales. (La Belle, 1975).

Otros antropólogos estudiaron enculturación y socialización dentro sociales industrializadas y en procesos de convertirse, mas allá de clarificar las distinciones entre la preparación recibida en la escuela y la educación (schooling and education) (Dore, 1965; Warren, 1967; Brameld, 1968; Spindler, 1973; Peshkin, 1978). Estos estudios se enfocaron en las fuerzas que contribuían al cambio cultural y a la continuidad cultural enfatizando el impacto de la modernización y urbanización en los valores e ideologías de las comunidades en el mundo. Los análisis comparativos y coincidentes de seis culturas – pueblos en Nueva Inglaterra, Kenia, Okinawa, La Filipinas y México- representan una compleja elaboración de la tradición central Meadiana (Mead, la autora) (Whiting, 1963; Whiting & Whiting, 1975), en el enfoque, en el diseño de investigación y en la combinación de construcciones antropológicas y psicológicas para iluminar los patrones del comportamiento y creencias humanas.

Plantada dentro de la tradición de los estudios de comunidades, mayor impulsado durante estas décadas fue la evolución etnográfica de la educación en enclaves étnicos y subculturales dentro de sociedades industrializadas. Muchos de estos eran realizados en E. U; algunos son los de George y Louise Spindler (1971) un trabajo realizado entre los Menominee; Murray y Rosalie Wax en estudios sobre los Sioux (Wax, Wax & Dumont, 1964) y los Cherokee (Wax, 1971); el análisis de los Ami de Hostetler y Huntington (1971) la investigación de Collier sobre los Eskimos de Alaska, (1973); estudios de los Apache, de Parmee (1968); “rastreo de inmigrantes en Nueva York de la Republica Dominicana” de Hendricks (1974); “las evaluaciones de la escuela en una comunidad americana-hawaiana” de Gallimore, Boggs & Jordan (1974); y los estudios de negros de EU en un vecindario urbano, por Ogbu (1974); los asentamientos rurales por Ward (1971) investigaciones de educación en comunidades notarios donde además se incluye una colección de estudios de los indígenas canadienses (King, 1967; Wolcott, 1967 b; Lewis, 1970), el análisis de aculturación de los indígenas de México en Chiapas, de Modiano (1973) y el campo de estudio entre los japoneses Burakamin (1971).

Desde 1970, la antropología educacional ha diversificado substancialmente y metodológicamente, y contribuye al aumento del uso de etnografía y otros diseños cualitativos en el estudio del fenómeno educativo. El concepto de cultura sigue una construcción unificante de esta tradición. Los antropólogos estudian la lengua y otros sistemas simbólicos formales a través de los cuales la cultura es transmitida, mantenida y transformada (por ejemplo, Cazden, John & Hymes, 1972; Green & Wallat, 1981; Wilkinson, 1982). Estos estudian la estratificación de la cultura en sociedades industrializadas como es expresada en la educación (ejemplo, Leacock, 1969; Hakken, 1980; Eckerd, 1988; Foley, 1990), educación de grupos religiosos (ejemplos, Lesko, 1986, 1988; Peshkin, 1986; Schoem, 1982), cohorte de edades (Goodman, 1970; Seiber & Gordan, 1981) e identidades raciales y étnicas (Ogbu, 1978; Rist, 1973; Rosenfield, 1971; Delgado Gaitan, 1988; Gibson, 1988; Deyhle, 1986). Estos documentan las consecuencias de la educación, escuelas y estudiantes cuando las políticas gobernantes cambian los patrones existentes de estratificación y diversidad cultural. Ejemplos incluyen estudios de disgregación en los EU (ejemplo Fuchs, 1966; Rist, 1978, 1979; Wax, 1979; Clement, Eisenhardt & Harding, 1979; Rowley, 1983; Schofield, 1982).

Los antropólogos estudian ambas estructuras sociales explícitas y sistemas conceptuales tácitos – como el currículo oculto en escuelas- subrayando los procesos culturales y subculturales que mantienen estas unidades (por ejemplo, Au, 1980; Au & Jordan, 1981; Philips, 1983; Deyhle, 1992). Ellos estudiaron los patrones del uso del lenguaje, interacciones personales, relaciones, participación a través de la cual los procesos culturales son expresados y creados en escenarios educacionales (por ejemplo Borman, 1982; Erickson & Schultz, 1979; Heath, 1983; Moll & Greenberg, 1990). Empleando herramientas conceptuales del relativismo y diversidad cultural, ellos han ofrecido críticas mordaces de la asistencia a la escuela y las políticas educativas (ejemplo, Hedí, 1967).

Lo más significativo para el diseño de la etnografía educacional es que los antropólogos han comenzado a investigar la educación en masa en las ciudades urbanas mediante la selección de unidades más reducidas que la comunidad entera y sus sistemas educacionales. Estas unidades son más arbitrarias de las que era la costumbre en el tradicional estudio de comunidades, pero son unidades cuya área se extiende más dentro de los recursos de la mayoría de los investigadores. Estos estudios pueden ser divididos en seis grupos, dependiendo de la unidad analítica seleccionada.

1. carrera e historias de la vida o análisis de roles individuales (ejemplo, Wolcott, 1973).
2. micro etnografía de pequeños grupos de trabajo y esparcimiento dentro de los salones de clase (Leemon, 1972; Au, 1980; Gearing & Epstein, 1982).
3. estudios individualizados de salones de clase abstraídos como pequeñas sociedades (Schultz & Florio, 1979; Cox, 1980; Spindler & Spindler, 1982).
4. estudios de escuela o distritos escolares que tratan a los habitantes de esas unidades como comunidades discretas (Singleton, 1967; Jonson, 1980; Peshkin, 1986; Foley, 1990; Eckerd, 1988; Chang, 1991).
5. estudios de pequeñas comunidades o subgrupos definidas por sus relaciones en escuelas o educación escolar [Adler & Adler (1991) estudio de jugadores de básquetbol colegiales].
6. conceptualmente comparaciones controladas de algunas de las cinco unidades precedentes (Ejemplo, Eddy, 1969; Fuchs, 1969; Lancy, 1980; Moore, 1967; Kapferer, 1981; Swartz, 1981; Holland & Eisenhart, 1990).

Estos seis diseños son controversiales. Porque los investigadores al emplearlos quitan el énfasis en su extensión cultural y contextual externos a la unidad examinada, algunos antropólogos les etiquetan como que “no son etnografía”. Este juicio es justificado más allá del traslape interdisciplinario tan común en estos diseños; los investigadores suplen las perspectivas antropológicas con construcciones a semejanza de la sociología y de estudios informados sociológicamente de países de tercer mundo, psicología y evaluación educativa.

INFLUENCIAS DE LA SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

Algunos de los sociólogos tempranos, notablemente Durkheim (1947, 1961) y Weber (1947), estaban interesados con las escuelas y educación impartida en ellas, particularmente como fueron dichas para facilitar el crecimiento de la nación y el desarrollo de la moral. Ambos Durkheim en Francia y Dewey (1916) en los Estados Unidos escribieron extensivamente sobre la educación impartida en las escuelas; Durkheim (1947) usaron la transmisión cultural para estructurar el tema del rol de la educación escolar formal. Él identificó el proceso de la diferenciación que las mediaciones de socialización y enculturación experimentaron como las sociedades se industrializan, enfatizaron el desarrollo de la educación formal como producto de aquel proceso (1947). Este trabajo fue de cualquier manera, prominentemente descriptivo y analítico más que empíricamente basado en el campo de trabajo. En una envergadura más teórica, Weber (1947) desarrolló una taxonomía ideal -típicos sistemas socioeconómicos y los sistemas escolares que eran asociados a ellos. Sugirió que el conocimiento de la estructura de la elite social permitiría predecir los patrones de socialización y educación formal porque esta última estaba diseñada, consciente o inconscientemente, para proveer reclutas y para reforzar la estructura existente de la estratificación social.

Los sociólogos de campo tradicionales ignoraban la educación y escuelas en la primera mitad del siglo XX. La investigación en la educación sociológica y su conducto – el *Diario de Sociología Educativa*, fundado en 1926– enfatizó la investigación por encuestas, la investigación experimental y la medición cuantificada (Bodgan & Biklen, 1982). Muchos otros escritos tomaron una inclinación reformista; los sociólogos educacionales, se preocupaban de que las escuelas recibieran una sustantiva entrada de la sociología de manera que hubiera un mejor entendimiento de la naturaleza de la sociedad, ellos podrían socializar a los niños para crear un mundo mejor. La publicación de Waller, *La Sociología de la Enseñanza* (1932), se mantuvo sola como una base de datos de estudio descriptivo sobre de la escuela como comunidad hasta 1960. A la mitad del siglo, de cualquier manera, los sociólogos

investigaron que los pueblos y ciudades de Estados Unidos comenzaron a incluir escuela y escolarización como componentes significativos dentro de la estructura social. El trabajo inicial de Hollines *Juventud de Elmtown* (1949), un trabajo hito, de un sociólogo de campo, examinaron como el nivel medio de educación afectaba a los adolescentes, este estudio explícitamente contenía la manera en que la cultura de un pueblo pequeño era reflejada y reforzada por las prácticas educacionales.

Además, porciones de estudios de comunidades como *ciudad Yankee* (Warner, Lloyd, Low, Luna & Srole, 1963), *MiddleTown* (Lynd & Lynd, 1929), *the levittowners* (Gans, 1967) y *Pequeño pueblo en sociedad de masas* (M=Vidisch & Bensman, 1958) como las monografías proveían a los antropólogos, lidiaban con crianza y socialización de niños e incluían información de escolarización. El componente educativo de mucho del trabajo identificado arriba restaba las descripciones. Pocos intentos fueron para amarrarlo las estructuras teóricas. las principales corrientes que los sociólogos criticaron el género por su falta de apuntalamientos, el fallo para generar correlaciones estadísticas entre las variables y construcciones exploradas, su falta de generalización, y su subjetividad pretendida. Pocos estudios en sociología originados con los educadores, tampoco incluyen directamente intereses prácticos que los educadores tenían sobre el comportamiento del maestro y su instrucción efectiva.

Solo dentro de las dos décadas pasadas se han convertido aceptados los estudios descriptivos de escuelas y escolarización dentro de las corrientes principales de la sociología. La iniciación de los estudios etnográficos quizás han sido impedidos por las reservaciones, ambas legítimas y apócrifas, que la línea dura de los investigadores cuantitativos tenían sobre el rigor de los estudios de una comunidad; los sociólogos también creen que los asuntos educativos eran materia para que los practicantes profesionistas exploraran no los escolares.

INFLUENCIAS DE LAS CRUZADAS CULTURALES EN LA SOCIOLOGIA EDUCACIONAL: EL IMPACTO DE LAS COMPARACIONES DE TERCER MUNDO.

En 1960, algunos sociólogos se interesaron en los efectos de la escolarización en la estructura de las clases sociales. Esquematisando de las nociones de Durkheims y Weber sobre la relaciones entre estructuras sociopolíticas y prácticas educativas y usando la información de ambas, europea y donaciones de tercer mundo como ejemplos, científicos políticos, economistas y sociólogos comenzaron a examinar las relaciones entre escolaridad, cambios culturales, y niveles de desarrollo económico y cultural en las naciones (por ejemplo, Havighurst, 1961; Harbison & Myers, 1964; Shils, 1965; Anderson & Bowman, 1965; Foster, 1965; Kahl, 1968; Inkeles, 1974; Níkeles & Smith, 1974; Brownstein, 1972; Clignet & Foster, 1966; Labelle & Verhine, 1975; Heyneman, 1976). La información a gran escala de encuestas actitudinales, que entrelazaban aspiraciones educacionales y ocupacionales, y expectativas individuales hacia la información demográfica y económica archivada en gobiernos de distintos países.

Los investigadores dependieron de la manipulación controlada de masas de información de maneras que extremadamente requerían técnicas sofisticadas de estadística y análisis, de las cuales ninguna podría existir sin la tecnologías computacional. El empiricismo metodológico, llamado por Karabel & Halsey (1978, p. 16), también fue empleado para examinar las relaciones entre las variables socioculturales como etnicidad, estatus socioeconómico, y educación familiar por un lado y por el otro y realización ocupacional o educativa por el otro lado (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield & York, 1966; Blau & Duncan, 1967; Jenks, Smith, Aclant, Bane, Cohen, Gintis, Heyns & Michelson, 1972; Bowles & Gintis, 1976). La preocupación de los sociólogos con el modelos causales y manipulación estadísticas los llevaron a enfatizar la cuantificación y derogación de investigaciones descriptivas de pequeña escala, particularmente en el campo de la sociología y etnografía.

AL final de 1960 y principios de 1970, de cualquier manera varios factores convergieron en la sociología para aumentar el interés en los estudios que eran calificados cualitativos, orientados al campo, observacionales, de cruzadas culturales, o etnográficos. Esto era porque las preguntas que se hacían los investigadores habían cambiado. Los sociólogos y evaluadores querían descubrir no solo lo que estaba pasando y como los fenómenos se conectaban, pero si los procesos y consecuencias estaban ocurriendo como fueron precedidos. Para explicar, se requería de una síntesis. Si los estudios cuantitativos podían ser criticados porque no habían entrado en el colegio, los estudios etnográficos y de campo podrían ser criticados porque no habían emergido de ahí. Os esfuerzos tempranos del trabajo de

campo habían sido restringidos a comunidades pequeñas, en las que las escuelas locales eran estudiadas. Los nuevos alcances enfatizaron la profundidad del microanálisis de la efectividad institucional, al igual que las preguntas sobre conexiones entre escuelas y el campo social, económico y la estructura política.

La primera razón de que un nuevo alcance se requería fue que ni la experiencia de los estudiantes y maestros ni los factores escolares que afectaban los resultados de los estudiantes podrían ser contenidos empleando los procedimientos de empiricismo metodológico. Preferentemente, a profundidad en pequeños estudios eran necesitados, y justo como la universidad de Chicago había sido un punto focal para la comunidad basada en el campo de investigación en décadas tempranas, también servía como base para el estudio de campo educacional durante este periodo. Becker, Geer, Hughes & Strauss *chicos de blanco* (1961) y Becker, Geer, Hughes & Strauss *creando la calificación (making the grade)* (1968) continúan siendo ejemplos clásicos – aunque en la educación superior- las reacciones de los estudiantes y las interacciones dentro de las instituciones de educación formal.

Informaron claramente por perspectivas teóricas, diseñadas para las sustanciosas relaciones descubiertas entre las categorías construidas y reportadas con precisión metodológica, las investigaciones ofrecieron explicaciones para lo que ocurría en las escuelas. Combinando estrategias cualitativas con alcances más tradicionales, otros escolastas de Chicago investigaron los salones de clase elemental (Jackson, 1968) y la profesión de enseñar (Lortie, 1975). Dondequiera los sociólogos estudiaron la operación asesoramiento en educación media superior como media de la diferenciación social (Cicourel & Kitsuse, 1963), el efecto de acomodación de roles en la interacción entre maestros y alumnos (McPherson, 1972) e interacción semejante del estudiante como función de la estructura social de preparatoria (Cusik, 1973; Gordon, 1975). Los sociólogos han comenzado a contener un hoyo en la base de su conocimiento resultado de la inadecuada información descriptiva y del proceso de análisis; este ha frustrado los esfuerzos para explicar las intrigantes correlaciones entre los procesos de salón y otros fenómenos sociales.

Una segunda razón para el cambio fue que la experiencia y el conocimiento cultural de otros países se ha ganado por escolastas quienes primero se mostraron interesados en estudios del desarrollo nacional. Para coleccionar su información, ellos vivían en el extranjero. Comenzaron a descubrir las carencias y desacomodos que ocurrían cuando los modelos generados en las sociedades occidentales son injertados en las sociedades con diferentes infraestructuras culturales.

Una tercera razón, era que aunque los sofisticados y elegantes estudios del empiricismo metodológico habían establecido relaciones entre las variables sociales y varios aspectos de la escolaridad, estos habían fallado para justificar el por qué de las relaciones existentes. Claramente la escolaridad ocurría por individuos o grupos, y la escolaridad era, en cambio, se debía a muchos factores sociales. De cualquier manera, los estudios pararon en la puerta del colegio. Como y por qué los efectos observados eran manifestados aun no se conocían, y los estudios a gran escala no podían dar la respuesta.

INFLUENCIAS DE FRANCIA E INGLATERRA: NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En 1970 estas preguntas generaron una crítica revisionista de la tradicionalmente estática estructural – modelos socioculturales funcionales de las relaciones entre educación y sociedad. Este movimiento fue llamado la Nueva Sociología de la Educación (Young, 1971).

Empezando en Europa y empleando métodos observacionales que se habían desarrollado en estudios mayores de educación primaria y elemental temprana (por ejemplo King, 1978). Los sociólogos nuevos relacionaron las diferencias sistemáticas en los logros educacionales entre subgrupos, particularmente subgrupos en desventaja dentro de la sociedad, había patrones culturales y estructuras sociales (por ejemplo Lacey, 1970; Stubbs & Delamont, 1976) de las escuelas. En contraste la vieja sociología de la educación se centraba en la teoría de la estratificación social en el nivel macroeconómico. La nueva sociología de la educación estaba inspirada por la sociología del conocimiento, teoría de conflicto, y la interacción simbólica y el énfasis en la escuela como un transmisor y procesador de información cultural. Esta examinaba ambos mensajes abiertos y ocultos mantenidos en los currículos y sistemas directivos de las escuelas (Dreeben, 1968; Jackson, 1968) y

estaba entusiasmadamente adoptada por investigadores quienes se llamaban a si mismos etnometodologistas, fenomenologistas e interaccionistas simbólicos (Karabel & Hasley, 1978).

La nueva sociología postulo que los investigadores tenían que entender qué sucedía dentro de las escuelas antes de que pudieran establecer y hacer conexiones explícitas entre los efectos de la escuela y los fenómenos macro sociales y económicos, (Apple, 1978). Estos estudios combinaron las técnicas etnográficas con los análisis históricos y estructurales para conectar los significados en el proceso de escolarización con las igualdades y desigualdades en una sociedad mayor (por ejemplo Londres, 1978). Ellos se concentraron en el contenido actual y oculto de la escolaridad (por ejemplo, Metz, 1978), procesos de interacción entre maestro-alumno dentro del salón de clases (Keddie, 1971; Hargraves & Word, 1984; Willis, 1977; Furlong, 1976) y las categorías de sentido común que los participantes educativos usan para ordenar, guiar y dar significado a sus acciones (Apple, 1978). La mayoría hace referencia directa a lo inextricable de la educación y sus efectos de un contexto social mayor, especialmente en las conexiones entre el éxito educacional y el estatus social y ocupacional (por ejemplo, Willis, 1977; Carew & Lightfood, 1979; Lacey, 1970). Aunque la mayoría de estos análisis involucran grupos muy pequeños de estudiantes o de estudiantes y maestros (por ejemplo, Mehan, 1976; Furlog, 1976; Willis, 1977), algunos examinaron las escuelas dentro de los contextos de sus comunidades, explícitamente conteniendo clases, poder y estructuras culturales de esa comunidad (por ejemplo, Sharp & Green, 1975).

INFLUENCIAS DE LA PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Aunque raramente se llaman así mismos etnógrafos, el trabajo de algunos psicólogos fuertemente guia sobre la información observacional y las técnicas etnográficas y ha tenido un profundo efecto en la Etnografía educacional. El intercambio entre antropología y psicología (Harrington, 1979) frecuentemente se centra sobre asuntos relevantes para los educadores, y en esos intercambios ha resultado alternativas de diseno creativas para los investigadores educacionales.

La tradición de diseno cualitativo elemental en psicología es el caso de estudio clínico, empleado por Freud y sus sucesores psicodinámicos (para revisión de la teoría psicodinámica y los diseños de investigación que le generaron, ver Hall & Lindzey, 1970). Aunque la entrevista clínica constituye el núcleo de la recolección de datos en esta tradición, es suplementada por una esmerada observación, por entrevistas con otros significativos para las materias del cliente, por dispositivos proyectivos y otros instrumentos psicométricos, por examinación interpretativa de documentos públicos y privados, y mediante el análisis introspectivo del investigador-terapeuta sobre sus propias respuestas y experiencias.

La teoría Psicodinámica y sus métodos de investigación clínica influenciaron a la generación de antropólogos culturales y contribuyeron con el subcampo de cultura y personalidad. Entre ellos eran los investigadores que su trabajo fue fundamental para la antropología educacional: Margaret Mead, John e Irma Honigmann, y O.F. Raum (Haring, 1956). Aunque el estudio de casos clínicos y el análisis comparativo de casos colectivos ha sido relegado como alternativas de diseno legitimo en la investigación educativa (para una reciente excepción, ver Borg & Gall, 1983, pp. 488-490; ver también Le Compte & Preissle, 1992^a), esta tradición continua produciendo perspectivas creativas en educación, instrucción escolar y desarrollo infantil y en el adulto. Por ejemplo, las investigaciones de Cole (1967, 1971^a, b) de niños con desventajas en Estados Unidos, están basados en estudios clínicos de niños dentro de crisis inducidas culturalmente. La examinación de Vaillant (1977) sobre la vida de los hombres considerados mentalmente saludables, esta basado en historias de casos longitudinales de individuos enlistados colegios liberales de arte en 1930 y 1940, quienes fueron estudiados a la mitad de 1970. la teoría de Erikson (1968) del desarrollo humano guía desde su campote trabajo a través de lo cultural (1939), sus observaciones clínicas y sus biografías psicoanalíticas de dichas figuras como Martín Luther (1962).

En 1920 y 1930 el interés de otros psicoanalistas en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, dio como resultado en el movimiento de estudio infantil. al contrario de los antropólogos de esa era, quienes estudiaban al niño en su contexto social y cultural, los investigadores de estudios infantiles se concentraban en la generación de descripciones extremadamente densas de comportamientos individuales de los niños en una variedad de escenarios, incluyendo las escuelas (Monroe, 1932). De cualquier manera, generalmente relegaban información del fondo cultural y demás. Reunida toda la

información proveía una base empírica, para la delinear de las etapas del desarrollo infantil; metodológicamente, ellos proveían ejemplos de cómo fluye el comportamiento (Barrer & Wright, 1951; Wright, 1960; Barrer, 1963) pueden ser registradas y categorizadas.

Al mismo tiempo, el trabajo observacional de Piaget con sus propios hijos generaron un ímpetu en estudios sobre la manera en que los niños aprenden. El acercamiento de Piaget a las preguntas que presento, era inductivo, generativo y constructivo. Sus diseños de investigación ilustraron como estos modos de investigación han contribuido al avance de la teoría de las ciencias sociales (Piaget & Inhelder, 1969).

Otro avance en la etnografía educacional ha sido la psicología de cruce cultural (cross cultural) (Cole & Scribner, 1974). Este énfasis ha sido el descubrimiento de las diferencias en conocimiento y percepción en las sociedades occidentalizadas y no occidentalizadas; la explicación de los resultados de éste depende fuertemente, de la información etnográfica recolectada para suplementar manipulaciones experimentales. Ejemplos de los usos de la etnografía en la psicología de cruce cultural (cross cultural psychology) incluye el estudio de Gay & Cole (1967) de las diferencias culturales entre niños americanos y niños Kpelle en la adquisición de conceptos matemáticos.; la evaluación de Kleinfelds sobre los efectos de un programa de educación bicultural en la realización, relaciones sociales y valores de los adolescentes Eskimo; y las síntesis de Tharp & Gallimore (1988) sobre la teoría de la actividad soviética de Vygotsky con la teoría pedagógica y curricular y el conocimiento derivado del trabajo etnográfico con los niños nativos de Hawai.

Cercano a la etnografía tradicional es el trabajo de los psicólogos ecologistas (Lewin, 1951; Barrer, Gump, Friesen & Willems, 1970); Bronfenbrenner, 1970) psicólogos sociológicamente formados como Louis Smith (Smith & Geoffrey, 1968; Smith & Keith, 1971) y Joan Roberts (1970). Ellos se han concentrado en el comportamiento, estructuras sociales y patrones de creencias e interacciones en la escuela y salones escolares. El análisis de Bronfenbrenner, explícitamente en travesía cultural ilustra el trabajo indiferenciable de lo que un antropólogo se centraba en las mismas unidades. Ese mismo trabajo subrayaba afirmación de Harrington (1979) que las técnicas de investigación necesitaban ser separadas de las disciplinas que tradicionalmente habían sido asignadas; un diseño de investigación efectivo estaba fundado en métodos apropiados para las preguntas expuestas. Por lo tanto una investigación no es menos etnográfica por haber sido realizada por alguien que no es antropólogo.

ESTUDIOS DE EVALUACION

Los fondos monetarios gubernamentales siempre han sido importantes catalizadores de la investigación educacional, afectan no solo las preguntas expuestas, sino también la legitimidad de los métodos específicos de investigación (Karabel & Halsey, 1978). Durante 1960, los alcances de sistemas analíticos (Rivlin, 1971) comúnmente empleados en la industria y ciencias económicas, dominaron los fondos económicos de la federación reservados para la educación en Estados Unidos. Ellos enfatizaron la medición de variables fácilmente ampliadas o cuantificadas que generan información altamente confiable. Este alcance fue la fuerza directriz detrás de muchas investigaciones educativas, en gran parte por el impacto que ejercía el peso de los fondos monetarios y de los componentes obligatorios de la evaluación adheridos a los proyectos sociales en base a los fondos monetarios del gobierno. Al final de 1960, de todos modos la insatisfacción generada con los modelos análisis sistemáticos había sido substancial.

En muchos casos, los alcances de los sistemas analíticos eran inapropiados para el fenómeno en investigación y producían información de veracidad poco consistente y cuestionable validez (Guttentag, 1971; Helfgot, 1974; House, 1979; Le Compte, 1970). Los resultados no satisfacían a aquellos involucrados en los programas y en sus evaluaciones, para explicar el éxito o falla de sus innovaciones o para definir adecuadamente su éxito. Construcciones y modelos carentes de significado para los participantes eran empleados en diseños de evaluación; los logros evaluados frecuentemente eran insignificantes para los planificadores de programas; y los reportes finales contenían pocas preguntas importantes para los participantes. Los problemas o éxitos en el procesamiento de información en la implementación de programas raramente eran reportados.

En 1969, las técnicas para la licitación de la implementación, proceso o evaluación formativa de la información, se comenzó a mostrar en algunos proyectos de investigación. Estos procedimientos

requerían técnicas de recolección de información, familiares a los etnógrafos aunque la naturaleza práctica y con frecuencia la poca extensión del tiempo de los proyectos no eran totalmente congruentes con la etnografía clásica de campo. La evaluación etnográfica, así llamada, se hizo extremadamente popular al final de 1970 y ha sido la génesis de mucha investigación básica y evaluativa en la educación desde ese tiempo, (Hess, 1991; Fetterman, 1984; Fetterman, 1988 b; Fetterman & Pitman, 1986; Pitman & Maxwell, 1992; Willis, 1978).

Es interesante notar que la poca investigación basada en la observación fue iniciada por los educadores en las escuelas y salones de clase antes 1970, no se origino en las disciplinas de las ciencias sociales. La mayor parte, provenía de la tradición evaluativa de los maestros, en la que protocolos estandarizados eran empleados para determinar la calidad de la enseñanza, sentimiento y control del salón de clases practicado por los maestros (Medley & Mitzel, 1963), aunque los educadores estaban interesados en si los programas institucionales mejoraban la realización de sus pupilos y si los maestros y la administración eran afectivos, ellos tendían a depender en su información no sobre observaciones naturalísticas, pero si en instrumentos estandarizados y sobre enunciados preceptivos y casi experimentales diseños de investigación. Muy poco énfasis era puesto sobre lo que se había llamado *proceso de información* (Stufflebeam, 1978), el cual explica porque los programas fueron desarrollados así o se examina en detalle los fenómenos de los salones de clase. La integración de estrategias de recolección de información etnográfica dentro de la investigación de escuelas durante 1970 hizo posible para los investigadores examinar ese fenómeno más de lleno.

Las técnicas etnográficas ahora son empleadas en curriculums y programas de evaluación de dos maneras: adopción completa del proceso etnográfico total o la selección estratégica de pocas técnicas de recolección de información (para el establecimiento de problemas y asuntos en la evaluación etnográfica, ver Knapp, 1979). Los objetivos de la investigación cual de estas alternativas un investigador debe seleccionar. Si el investigador quiere documentar creencias compartidas, prácticas, artefactos, ambientes. Conocimiento folclórico, comportamientos, patrones sutiles de interacción y un extenso inventario de efectos programados. El análisis de Smith & Keith (1971) sobre el establecimiento de una innovadora escuela elemental; la documentación de Wax, (1979) del proceso de disgregación en cinco escuelas públicas, y el estudio de Deyhle (1986, 1989, 1991, 1992) sobre las deserciones y los programas de prevención de deserciones entre los nativos. Los estudiantes americanos son etnografías comparadas a las investigaciones tradicionales transmitidas por antropólogos y sociólogos. Estas ofrecen explicaciones implícitas o explícitas a tomar en cuenta en los patrones observados. Estas etnografías de organización o innovaciones curriculares difieren de los estudios comunitarios y de tribus solo en su enfoque. Una segunda alternativa, es emplear solo una o pocas técnicas de recolección de información en lo que es contrario a un diseño por encuestas o casi experimental y tradicional. Aun estas limitadas aplicaciones la información provista que refuerza la validez de la instrumentación estandarizada. Por ejemplo, Hall & Lucks (1977) emplearon observación no participativa limitada para evaluar la validez de un cuestionario de un profesor, diseñado para determinar el punto al que el instructor emplea innovaciones educativas en sus salones de clase. El limitado uso de las técnicas etnográficas también puede remarcar específicas efectos programáticos de interés para los desarrolladores o participantes en programas. Aplicaciones como estas tiene la ventaja de reducir el tiempo requerido y de recursos mientras producen útiles resultados pronto disponibles para los creadores de políticas.

INFLUENCIAS DE ESTUDIOS CRITICOS, POSMODERNISMO Y POS ESTRUCTURALISMO

Desde la mitad de 1980, etnografía y el diseño cualitativo de investigaciones han cambiado de ser métodos marginales o meramente complementarios, (Jaeger, 1988,) en las ciencias sociales y educación hacia una posición de legitimidad segura. De cualquier manera, el debate de cómo y por que estos métodos deberían usados o en que forma los resultados deberían ser presentados, aun persiste.

Algo central a este debate es la critica universal de la aplicación de cánones positivistas en la investigación educacional- un debate que comenzó con las ciencias naturales en 1930 y que profundamente influyeron la investigación americana en la educación en 1980 y 1990. el artículo de Erickson (1986) *manual de investigación en la enseñanza* verificaba las corrientes principales aceptadas de alcances "interpretativos", en las igualaciones de Erickson "etnografía, cualitativo, observación participativa, estudios de caso, interacción simbólica, lo fenomenológico, constructivo interpretativo". Esta

investigación incluye cualquier empleo de la observación participativa que su enfoque primario sea “interesante para el sentido humano en la vida social y su licitación, y la exposición del investigador. (p119).

En el enfoque de Erickson sobre los métodos y la postura del investigador hacia –la materia de estudio- o participante- los significados construidos no deben moverse mas allá del positivismo para satisfacer a los investigadores que dejaron huella en la teoría crítica, quienes sus preguntas fueron seguidas pronto. Un apasionado debate se ha mantenido con gran fuerza desde las diferencias con positivistas, interpretativos y teóricos críticos con especial cuidado de investigar preguntas, epistemología, posturas de investigación, metas d la investigación y del roles de estudio -o los participantes. En la tabla 1.1 se clarifica las diferencias entre los alcances de la investigación.

Desde a mediados de los ochentas, teóricos críticos, incluyendo feministas, neo Marxistas y pos estructuralistas, han integrado los métodos de la antropología cultural y la sociología de campo con una teoría crítica activista en un acercamiento que ellos denominan “etnografía crítica”. La teoría crítica, la tradición que sostiene la etnografía crítica, encuentra sus raíces en el Marxismo y Neo Marxismo y busca descubrir como la distribución de poder, privilegios, recursos, estatus, autoridad, liderazgo y la toma de decisiones afectan a la sociedad, cultura, tecnología y la ciencia. Particularmente, la teoría crítica es dirigida a examinar como distribución desigual lleva a la desigualdad entre grupos e individuos (Bottomore, 1984). Este busca identificar contradicciones entre las condiciones percibidas y actuales de la vida material, empleándolas como influencia para iniciación del cambio en en las asimetrías de poder existente. Tomando esta perspectiva crítica, los escolastas han reexaminado ambas, la practica de la investigación humana (Bredo &Feinberg, 1982) y la [practica de la educación escolar en las sociedades occidentales (Giroux, 1981) para evaluar el rol en la perpetuación política y económica de la desigualdad.

La etnografía crítica ha sido especialmente importante en la investigación educacional y en la instrucción escolar, examinando como los grupos emplean los símbolos, practicas sociales, mitos y rituales de la educación escolar para crear y mantener la desigualdad en la distribución del poder, prestigio y recursos (Apple & Weis, 1983; Anderson, 1989; Brodkery, 1987; Gittlin, Siegel & Boro, 1989; Mc Neil, 1988a,b,c; Popkewitz & Tabachnick, 1981; Quanta, 1992; Quanta & O'Connor, 1988 Roman, 1992; Sharp, 1981; Weis, 1988; Woods, 1992).

La teoría feminista también se deriva de la tradición clásica. Mientras mantenía interés en las cuestiones políticas de las vidas publicas y privadas, estas se concentraban en como se habían representado de manera diferente según el genero (Christian-Smith, 1988; Holland & Eisenhart, 1990; Lesko, 1986, 1988; Roman, 1988,a992). Smith (1987), por ejemplo insistía en lo que ella llamaba las posturas, incluyendo el genero, de todos los que participaban en la investigación humana-investigadores como participantes- ser representado en lo que esta estudiando y escribiendo. Ella remarca que las experiencias de los individuos, con poder o sin poder, deberían ser representados por teorías adecuadas de la sociedad y cultura. Los estudios académicos feministas en las ciencias humanas son responsables de revelar, redescubrir y rescatar la documentación de la vida de mujeres y modelos de genero relacionados entre las sociedades (Belenky, Clinchy, Golderger & Tarule, 1986; Hammonnd & Jablow, 1976; Harding & Hintikka, 1983; Keller, 1983; Keller & Grontowski, 1983; Leacock & Safa, 1986; Reiter, 1975; Rosaldo & Lamphere, 1974). La investigación cualitativa en la educación ha sido especialmente receptiva a la teoría feminista (Aisenberg & Harrington, 1988; Grant & Sleeter, 1986; Harper, 1979; Hoffman, 1981; Holland & Eisenhart, 1990; Lesko, 1988; Valli, 1986).

Todas estas convicciones guardan en común la de la ciencia tradicional, especialmente el énfasis en el control positivista, y en la objetificación estudiar. Estos frecuentemente ponen sus profesionistas dentro de lo que ha sido denominado alcances de investigación “pos modernos y pos estructurales”. Dos términos frecuentemente empleados erróneamente. Ambos, pos modernismo y pos estructuralismo se originan en la tradición crítica. Postmodernismo, de cualquier manera, contiene asuntos de poder y específicamente niega la autoridad existente. Sugiere que la voces presentan actualmente el canon aceptado, aun en lo estético, alcanzan sus legitimidad porque se sostienen en social, económico, cultural o poder político y no porque sean inherentes a la exactitud de las reglas o verdades que ellos expusieron. En otras palabras, aquellos que tienen el poder para pagar el flautista

estar en ritmo. El postmodernismo cuestiona el *contenido* de las reglas y la legitimidad de aquellos que crean las reglas en todos los aspectos de la vida moderna.

Por el contrario, el pos estructuralismo es un termino mas estrechamente concebido. Se refiere al rechazo de las reglas en las ciencias sociales. Especificamente –el pos estructuralismo cuestiona lo estructural- los conceptos funcionales y categorías analíticas subrayan todo las investigaciones tradicionales en las ciencias sociales. Epistemólogos críticos, feministas y pos estructuralistas han comenzado a cuestionar las premisas remarcando los objetivos de la investigación en la ciencia social. Algunos aun se cuestionan la posibilidad de luchar por una ciencia objetiva. En el rechazo de los cánones aceptados para las ciencias sociales, los investigadores pos estructuralistas también niegan los conceptos aceptados y la terminología. Encuentran que el lenguaje de la ciencia pos estructuralista esta llena de conceptos con múltiples significados, algunos de los cuales se contradicen entre ellos. Los estándares y definiciones son mutables. Las relaciones entre el investigador y lo investigado son negociables.

Y la realidad por si misma no tiene existencia estable; más bien, proviene de la función de aquellos quienes la experimentan. Como puede ser imaginado, las diferentes perspectivas en la investigación han generado saludables y apasionados debates entre los investigadores. Ambos posmodernistas y pos estructuralistas mencionan de los puntos de vista y personas quienes hasta ahora habían sido mantenidos en silencio o marginados. Ellos hicieron preguntas nunca antes formuladas y trataron de contenerlas con métodos no convencionales. Ellos interpretaron sus resultados a través de nuevas formas de ver, y los presentaron de maneras originales en las que intentaron retratar más adecuadamente la multiplicidad de puntos de vista ahora reconocido para constituir la realidad de cualquier ambiente social. En estos esfuerzos, las técnicas de la etnografía y la investigación cualitativa han sido cruciales, porque, como Erickson, 1986, establece, ellos *involucran* al investigador con los participantes, y enfatizan los *significados* en los que los humanos emplean para construir y estructurar su existencia.

Resumen

La etnografía y las variantes de diseño cualitativo proveen al investigador interesado en materia social o educativa, de alternativas para describir, interpretar y explicar el mundo social y la operatividad del fenómeno educativo dentro de este mundo. Construcciones substanciales generaron dentro de la variedad social y ciencias aplicadas que tuvieron una influencia en las en la etnografía educacional, dieron diversas perspectivas hacia la educación y contribuyeron a formar el autentico retrato de la complejidad y multifacético sociedad humana.

Los etnógrafos educacionales examinan el proceso de enseñanza y aprendizaje, las consecuencias intencionada o no intencionadas de los modelos de interacción observados y de las relaciones entre estos actores de la educación como los padres, maestros y aprendices y los contextos socioculturales dentro de la crianza, enseñanza y aprendizaje. Ellos investigan la variedad de formas de educación entre las culturas y subgrupos dentro de la sociedad, las funciones manifiestas y latentes de las estructuras de la educación y sus procesos, y los conflictos generados cuando los agentes de socialización son confrontados por rápidos cambio sociales. Ellos documentan las vidas d individuos maestros, alumnos y administradores como modelos únicos y comunes de experiencia, puntos de vista y contestación.

Los resultados de la etnografía educacional contribuyen al mejoramiento de la práctica educativa y escolar en varias maneras. Estas refuerzan todas las investigaciones en las que se base muchas innovaciones y políticas reglamentarias. los informes etnográficos y cualitativos llevan a los maestros, padres y administradores la diversidad para ser esperada por los niños, estudiantes y comunidades escolares y alienta a los educadores a responder con mas flexibilidad y apropiadamente en sus encargos. El enfoque del etnógrafo se centra en los cambio rápidos de la vida cotidiana, y en las perspectivas de aquellos involucrados que confirman la realidad experimentada por los educadores y demuestra concretamente las conexiones entre la actividad de investigación, la teoría educativa, y los intereses pragmáticos (Brown, 1982). Esto es facilitado por la rica información descrita en los reportes etnográficos, tradicionalmente escritos para ser accesibles al público. Finalmente la complejidad del

fenómeno educativo y su atrincheramiento dentro de los amplios contextos socioculturales son revelados consistentemente en los informes etnográficos. Esto permite a los creadores de políticas de reglamentación y los usuarios de la educación formular de manera mas precisa y expectativas mas sensatas sobre las escuelas, familias y otros agentes para que se puedan dirigir a tomar educación y socialización.

Habiendo provisto, en buenas tendencias etnográficas, un contexto histórico para el diseño de investigación, los capítulos restantes de este libro presentan principios, guías y alternativas para (1) para la formulación de preguntas de investigación y la selección de perspectivas teóricas apropiadas para la investigación etnográfica, (2) selección de sitios, personas y otras unidades de investigación que comprometen las fuentes d información del etnografo, (3) negociación de intrincadas relaciones de la que información valida y confiable depende, (4) anticipación y modificación de las tácticas de recolección de información empleadas para licitar tal información, (5) desarrollo, toma y adaptación estrategias analíticas relevantes para la información adquirida y para el redireccionamiento de las preguntas de investigación y (6) evaluación del procedimiento etnográfico y los productos resultantes.

TABLA 1.1
Una comparación de las distintas maneras de obtener Conocimiento y realizar investigación.

	Alcances positivistas	Alcances interpretativos	Alcances críticos
Rol del investigador	Independiente, objetivo	Involucrado, subjetivo	Educativo, analítico, transformativo; activo maestro/aprendiz
Rol del investigado	Informante pasivo	Colaborador activo	Educativo, colaboración al aprendiz activo/maestro
Procedimientos	Definición de términos (investigador)	Definición de términos (sujeto de estudio)	Definición de términos (investigador y sujeto de estudio)
	Descripción (investigador)	Descripción (sujeto de estudio)	Descripción (investigador y sujeto de estudios)
	Clasificación/codificación (por el investigador)	Clasificación/codificación (por el investigador sujeto a los miembros de control)	Clasificación/codificación (por el investigador del sujeto hacia los miembros de control)
	Enumeración	Enumeración	Enumeración
	Correlación	Correlación/asociación	Correlación / asociación
	Verificación	Interpretación (por el investigador junto con el sujeto de estudio)	Interpretación (investigador en conjunto con el sujeto de estudio)
	Predicción	Comunicación (entre el investigador y el sujeto de estudio)	Comunicación (por el investigador)
			Acción / transformación (investigador y sujeto de

Metas

1. generalización de resultados para eventos y fenómenos subsecuentes similares.
2. desarrollo de leyes universales que gobiernan el comportamiento humano en todos los escenarios.

1. *comparación* de resultados con procesos y fenómenos semejantes y diferentes.
2. desarrollo de entendimientos compartidos y aptos para ser trabajados, referentes a las regularidades en el comportamiento humano en contextos específicos.

investigación)

1. *análisis* de resultados para desenmascarar injusticias en los procesos y fenómenos.
2. desarrollo de posturas emancipatorias hacia determinantes del comportamiento humano.

Mismas definidas por la estructura de la dominación (por ejemplo, qué pasa dentro y entre los individuos como consecuencia del material dado y las condiciones históricas).

Alcance del cambio en estructura y comportamiento por la exposición de patrones de significado, comunicación y control escondidos.

De distintos accesos al conocimiento en lo referente al contexto histórico y las condiciones sociales, económicas y políticas.

Asimetrías estructurales, conciencia crítica, significados escondidos y asunciones,

Procesos

Alcanzando el control del comportamiento mediante la creación de su estudio después de los procedimientos usados por los científicos en estudio del universo físico.

Alcance del entendimiento del comportamiento mediante el análisis de la interacción social, significado y comunicación.

De entendimientos compartidos, negociación de contextos históricos y contextos sociales.

Por definición, por deducción de leyes o afirmaciones teóricas, de la experiencia.

Orígenes del conocimiento

Enfoques

Comportamiento observable.

Medición y cuantificación.

Control de variables e inclinaciones.

Significados mostrados por la observación del comportamiento.

Entendimiento intersubjetivo

Explicación de las variables e inclinaciones.

patrones de
opresión.
Muestra de variables
e inclinaciones.

CAPITULO DOS

CONSIDERACIONES EN LA SELECCIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, señalaremos la cuestión del diseño de investigación. El diseño de investigación como término más ampliamente concebido, comprende el decidir cual será el propósito de la investigación y que cuestiones surgirán, así como qué información contestará más apropiadamente las específicas preguntas de la investigación, y cuales estrategias son las más efectivas para obtenerla. Empezaremos esta discusión por distinguir entre los términos aplicados al diseño de investigación cualitativo y al etnográfico. Esperamos que tales distinciones faciliten claras opciones entre los modelos para investigación.

Aclarando el lenguaje del Diseño de Investigación

El término **Diseño de Investigación** es algo confuso. Las personas que han desarrollado métodos de las ciencias sociales han fracasado al hacer claras y definitivas distinciones entre los diseños de investigación, o a claramente discriminar entre marcos teóricos, diseños de investigación y métodos de recolección de datos. Tales descriptores aplicados a diseños frecuentemente son presentados como polos opuestos de una dicotomía –investigación fenomenológica contra la investigación positivista, investigación naturalista contra la investigación experimental, o investigación cualitativa contra la investigación cuantitativa-, aun cuando podría argumentarse que los primeras dos de estos pares son opuestos naturales y el último par no lo es.

Las distinciones entre los diseños de investigación cualitativa son más confusas por el uso de sinónimos en los términos, tales como: fenomenológica, naturalista, no manipulativa, observacional, cualitativa, y etnográfica investigación. Estas designaciones no se refieren al diseño sino a aspectos totalmente diferentes del proceso de investigación. Mientras que la investigación etnográfica es no manipulativa, naturalista y a veces fenomenológica, no toda investigación no manipulativas, naturalista y fenomenológica es investigación etnográfica. Describir estudios ya sea cualitativos o cuantitativos es engañoso porque mucha etnografía usa datos cuantitativos y muchos estudios cuantitativos usan lo que ha sido calificado recaudación de técnicas de datos cualitativos. Finalmente investigadores novatos frecuentemente nombran su investigación como “descriptiva”. Creemos, de cualquier modo, que no hay tal cosa como diseño descriptivo porque, por si mismo, el término no nos dice nada acerca de cómo el investigador planea hacer el trabajo. Toda investigación es hasta cierto punto descriptiva. Y si no lo es, el lector no sabrá que ha estudiado.

La investigación cualitativa y la etnografía frecuentemente son erróneamente descritas como “no empíricas” por gente que trata de decir que no es ni experimental ni “cuantitativa”. De cualquier modo el término “empírico” no tiene nada que ver con números o manipulación de variables. Mejor dicho, se refiere de todos modos al fenómeno que es capaz de ser encontrado en el mundo real y evaluado por

significados de los sentidos. Desde entonces la investigación cualitativa y etnográfica ha sido prominentemente tratada con observación y grabada de un fenómeno del mundo real, estas claramente son empíricas. De hecho, toda investigación de ciencia social, especialmente etnográfica, es empírica. La filosofía, por contraste no lo es.

La investigación etnográfica y cualitativa frecuentemente es igualada con investigación hermenéutica o interpretativa, aunque no todos los estudios hermenéuticos o interpretativos son etnografías. Estos términos se refieren a muy diferentes aspectos del proceso de investigación. Un asunto de hermenéutica implica un asunto con el significado. El término proviene de una palabra griega que significa “traducir”; un hermeneuta era un intérprete. Contemporáneamente, hermenéutica trata de formas de explicar, traducir, e interpretar la realidad percibida. En investigaciones contemporáneas, un asunto de hermenéutica es un asunto de interpretar y recaudar los significados precisos que los participantes de la investigación dan de la realidad que los rodea. Los etnógrafos tratan asuntos relacionados con interpretación de culturas, pero porque ellos solamente pueden ver porciones de la realidad cultural, ellos luchan además con la cuestión de representación. Muchos etnógrafos creen que la “realidad” de una escena cultural es el producto de múltiples percepciones, incluyendo la del investigador y la producida por la interacción entre investigadores y de la gente que se estudia. El problema se convierte en uno, de determinar cuantas de cuales realidades son representadas, como pueden ser representadas, y con qué grado de adecuación (ver Clifford & Marcus, 1986; Geertz, 1988; Marcus & Fischer, 1986).

La investigación interpretativa comparte con la hermenéutica la relación con el significado. Estos estudios están armados por descripciones de explicaciones o significados dados al fenómeno por ambos; el investigador y los participantes del estudio, en vez de definiciones e interpretaciones del solo investigador. Estos estudios enfatizan el análisis del lenguaje y del discurso; usan descripción semántica en vez de estadísticas de probabilidad para prueba (Erickson, 1986).

Cuestión de Tamaño, Sitio y Método

Los nombres dados a los diseños de investigación frecuentemente se refieren a completamente diferentes –e incomparables- aspectos logísticos de la investigación. Por ejemplo, “selección” define el término “caso de estudio”; un caso es el número de unidades-una-estudiada, sea o no la unidad una organización formal, un niño sicótico, una comunidad, o un grupo (Merina, 1988; Stake, 1988). Porque son reconstrucciones de una cultura individual, etnografías son casos de estudio, por definición. La mayoría de las etnografías además, por definición, son estudios de campo. Los estudios de campo son definidos por el lugar (sitio) de la investigación, usualmente por el hábitat natural o por el acostumbrado entorno de los participantes. Los casos de estudio son usados en una variedad de disciplinas, desde industrial y clínica psicología hasta educacional.

Los casos de estudio pueden ser cuantitativos tanto como cualitativos; como estudios de campo como etnografías, pueden tomar lugar tanto en escenarios naturales como en escenarios artificiales de laboratorio. Ambos casos de estudios y estudios de campo pueden implicar iniciada manipulación del investigador o de los participantes, o bien experimentos naturales -sucesos accidentales que interrumpen el flujo normal de los eventos- que pueden ser estudiados como si fueran experimentos.

La investigación Observacional puede ser usada en todo tipo de estudios. Esto indica que el investigador está observando a los participantes y reuniendo datos de lo que están haciendo, aún si el investigador y los participantes del estudio interactúan de alguna forma o no.

El término “medir” se refiere a un método de recolección de datos, sin importar donde tome lugar, ya sea en el campo, en un laboratorio, entre los participantes de un caso de estudio, o entre miles de personas incluidas en una encuesta. En general las medidas bien hechas son precedidas por el trabajo de campo. Los etnógrafos usan medidas en dos formas: entrevistas y cuestionarios. Además usan observación participativa. Las medidas pueden mantenerse solas como un diseño o pueden ser usadas en conjunto con otras técnicas de recolección de datos.

Medidas asociadas con Tradiciones Disciplinarias

Científicos sociales generalmente usan variaciones en uno de siete modelos de investigación: etnografía, análisis de caso de estudio, análisis de medida, experimentación, investigación observacional estandarizada, simulación, análisis histórico y documental.

Cada uno de estos modelos captura diferentes aspectos de la experiencia humana. Por ejemplo, el análisis del caso de estudio es apropiado para una intensiva y profunda inspección de uno o pocos aspectos de un fenómeno dado. En contraste, el análisis de medida usualmente se dirige a menos aspectos individuales del fenómeno, pero lo hace a través de más instancias. Un estudio experimental debe ser capaz de decir al investigador si un programa específico llevará a cabo sus metas establecidas, pero no debe dar mucha información en como el programa fue implementado o cuál de sus atributos es exitoso. De esta manera, el naturalista, fenomenológico, y holístico énfasis común en la etnografía puede ser contrastado con el acostumbrado, controlado, positivista y particular énfasis en experimentación. Mientras que los dos son orientados a analizar el contenido y significado del comportamiento humano, experimentación y etnografía difieren del análisis histórico y documental en que este último depende principalmente artículos escritos, que registran el pasado comportamiento humano, como sea el investigador usa el actual comportamiento-verbal y no verbal- como su dominante fuente de datos.

Cada uno de estos diseños de investigación además es típicamente asociado con particulares disciplinas de ciencias sociales: psicología con experimentación, sociología con diseños de medida, antropología con etnografía, economía con estrategias de simulación tales como construcción de modelos matemáticos, y ciencia política con casos de estudio comparativos. La tabla 2.1 muestra las variadas disciplinas de las ciencias sociales y los modelos de investigación que son asociados con ellas, usualmente porque los “antepasados” de las disciplinas usaron estos modelos en la infancia del campo de estudio. Es importante notar, como hemos enfatizado durante todo este capítulo, que los investigadores contemporáneos in cada disciplina toman modelos prestados cada uno con impunidad en el interés de mejor investigación.

La variación en la elección de modelos de investigación es asociada con sub-campos dentro de una disciplina, como por ejemplo, en la asociación de estudios de campo controlados (manipulación de comportamientos específicos en un escenario de forma natural) con psicología social. Los modelos mismos se han desarrollado dentro de estructuras conceptuales especificando la naturaleza de datos legítimos, suposiciones acerca de relaciones causales, y teorías de comportamiento humano (Smith, 1979). Así estudiosos del comportamiento en psicología enfatizan experimentación como el modelo de elección. Del mismo modo, los teoristas psicodinámicos dependen del caso de estudio clínico, mientras la psicología ecológica depende principalmente de observaciones estandarizadas hechas en escenarios naturales no manipulados. Mientras Piaget y otros psicólogos desarrolladores usaron observaciones manipuladas en dirigidas a las cuestiones de su investigación, muchos psicométricos han conducido medidas con varias pruebas estandarizadas y protocolos.

TABLA 2.1

Diseños de Investigación acostumbradamente asociados con Disciplinas de las Ciencias Sociales*

	Economía	Psicología	Ciencia Política	Sociología	Antropología	Historia
Modelos Matemáticos	X					
Simulaciones	X					
Experimentos Controlados		X				
Estudios de campo controlados		X-				
Pruebas Estandarizadas		X				

y Protocolos Observacionales						
Medidas	X	X+	X	X		
Inducción Lingüística					X	
Casos de estudio		X'	X	X	X	X
Etnografía					X	
Análisis de documentos y registros			X	X#		X

* X-, psicología naturalista (etología); X', psicología clínica; X# Demografía.

Muchas variaciones son asociadas con el desarrollo histórico de un campo. La antropología originada en Biología o Historia Natural; su método es reflejado en el estudio de las plantas y animales, llevados a cabo por biólogos. Investigación descriptiva, comparativa, taxonómica e inductiva en su intento, ellos cuentan con una amplia extensión de técnicas en observación y registro de eventos y comportamiento; que ocurren naturalmente en sitios del campo. Etnografía y antropología psicológica aún dependen de estos métodos.

Como con psicología, han sido frecuentemente generadas escuelas completas de pensamiento sociológico del uso de estudios de investigación, la mayor parte, de un solo modelo general de investigación. Sociológicamente la investigación empezó como casos de estudio de organizaciones, tratados teóricos en fenómenos macro sociales, o análisis secundarios de material y censos demográficos. Moviéndose subsecuentemente en dos direcciones. Una dirección depende de los modelos de medida como una extensión del análisis demográfico. La otra evolucionó en los años 20's al mismo tiempo que la etnografía lo hizo en la antropología cultural, proviene de la llamada Escuela de Sociología de Chicago. Esta usaba la misma técnica de participación observacional empleada en antropología, pero fue documentada por el interaccionismo simbólico de G.H. Mead y Robert BLumer y otros. Los investigadores de la Escuela de Chicago realizaron casos de estudio de grupos específicos, usualmente en lugares urbanos en Norteamérica y en el Oeste de Europa. Este modelo además fue usado entre psicólogos industriales en sus análisis de trabajos de grupo; los dos tipos de estudio eventualmente vinieron a ser asociados con la estrategia de recolección de datos de observación participante. Algunas subdisciplinas como psicología social empezaron por usar observaciones de campo a pequeña escala y opiniones por grupos de investigación; movieron cada vez más hacia modelos de diseño experimental y cuasiexperimental.

A pesar de la preferencia legítima y contraria, para ciertos modelos de investigación generales hechos por escuelas individuales dentro de de las disciplinas de las ciencias sociales, algunos de las más creativas investigaciones usan modelos eclécticamente, combinando aspectos de varios modelos para producir más diseños de investigación válidos. En muchas circunstancias, el más deseable diseño envuelve la amalgamación de dos o más de siete ideales y típicos modelos en un tipo de triangulación. En los diseños aplicados por científicos sociales frecuentemente emplean elementos derivados de más de un modelo, aunque puede predominar uno sólo. Durante algunas décadas atrás, la práctica de combinar modelos ha llegado a ser más común, facilitada por avances tecnológicos tales como computadoras que permiten considerar múltiples variables dentro de un solo experimento, además del desenfoque de estrictos límites disciplinarios de los cuales una vez obviada la alternativa aproxima a la investigación, y a avances metodológicos y teóricos que fomentan el eclecticismo en el diseño de la investigación (Eisner & Peshkin, 1990; JAeger, 1988; Le Compte et al., 1992; Sherman & Webb, 1988).

Los diseños cuasiexperimental de Campbell y Stanley (1963) (para versión actualizada, ver Cook & Campbell, 1979), aplicados extensivamente para investigadores educacionales, combina el rigor de experimentación de laboratorio con la naturalista falta de manipulación en el campo del medio ambiente. Similarmente, los casos se estudio de observación manipulada de Piaget, mencionado arriba, combina elementos de experimentación y casos de estudio. Muchas de las investigaciones de Milgram en

psicología social (e.g., Milgram, Mann, & Harter, 1965) incorporan las dos: observación naturalista y manipulación en la clave de variables experimentales. Los etnógrafos, por ejemplo, pueden combinar recolección de datos etnográficos con estrategias de medida o modelos experimentales. Tales modelos y sus varias combinaciones y simulaciones son significados alternativos para dirigirse a una cuestión inicial de investigación. Las variantes discutidas en el capítulo uno como cuasi-etnografías resultan de esta ecléctica aproximación al diseño de investigación (para diversas formas de caso de estudio cualitativo, ver Bogdan & Biklen, 1992). Incluso más lejos van los políticos, críticos y aplicados investigadores quienes explícitamente entran al campo intentando cambiarlo. Realizan insultos como investigación completamente a distancia y construyen dentro de sus diseños negociación de problemas de investigación, accesos, condiciones de estudio, relaciones con sujetos, y hasta como el resultado final será usado (Anderson, 1989; Giroux, 1988; Giroux & Simon, 1989; Gitlin & Smyth, 1989; Partidge, 1987; Schensul, Sdhensuk, Gonzales, & Caro, 1981; Schensul & Schensul, 1992).

SUMARIO

Los diseños de investigación pueden ser definidos por cualquiera de los siguientes factores (Lecompte, 1990):

- El tipo de lugar de la investigación (estudios de campo contra estudios de laboratorio).
- El número de unidades seleccionadas (casos de estudio).
- El rol que el investigador interpreta observando a los participantes del estudio (observación participativa).
- El número de puntos estudiados y su aceptabilidad en análisis estadísticos (estudios cuantitativos).
- El método de recolección de datos (investigación de medida, observación participativa o no participativa).
- El grado de control ejercitado por el investigador sobre los participantes (experimentos, investigación naturalista).

Preguntas para reflexionar en la selección de diseños de investigación son enlistadas a continuación:

- ¿Con cuáles orientaciones teóricas (ver Capítulo cinco) y afiliaciones disciplinarias es típicamente asociado el diseño de investigación deseado?
- ¿Cuál de los siete típicos modelos de diseño en las ciencias sociales se dirige más efectivamente a los objetivos del diseño de investigación?
- ¿Requiere la investigación de extensa revisión de pocos casos o extensivo análisis de muchos casos?
- ¿Requiere la investigación de concentración holística o se enfoca en aspectos particulares de un fenómeno?
- ¿Debe ser el fenómeno estudiado y examinado en su contexto natural, o puede ser más claramente explicado a través de investigativa manipulación en un laboratorio?
- ¿Son compatibles las orientaciones teóricas implicadas en el diseño contradictoria o irrelevantemente con las cuestiones de la investigación?

Formular Propósitos y Cuestiones de la Investigación

Una de las más difíciles tareas con las que se enfrenta un investigador, surge con la cuestión operacional de la investigación, marcada dentro de un propósito válido de la investigación. Distinguir entre el propósito y la cuestión de la investigación es el primer problema.

LA DISTINCIÓN ENTRE PROPÓSITO Y CUESTIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

La formulación inicial de una cuestión de investigación o problema, define el tema de interés y establece parámetros para el diseño de la investigación. Muchos investigadores confunden los propósitos de la investigación con las preguntas o cuestiones de la misma. Esto puede ser porque en la investigación

etnográfica, la formulación de preguntas y problemas es complicada por la variedad de modos de objetivos iniciales, pueden ser extendidos, modificados o redefinidos dentro del curso del estudio. Para distinguir entre el propósito o meta de un estudio y la cuestión investigada es esencial comunicar a ambas un estudio conceptual relevante y su contenido empírico. Aunque los propósitos y cuestiones investigativas son relacionadas y frecuentemente superpuestas no son sinónimos.

El punto de investigación *propósito* o *objetivos* delinea que es lo que va a ser en general, el resultado de la investigación. Estos pasos describen lo que no es conocido aún y que nuestro estudio habrá de revelar, y llenará los espacios de una base existente de conocimiento, expandirá esa base de conocimiento, iniciará investigación en una descuidada línea de consulta, o facilitará la integración de un campo conceptual emergente. Además sugieren como los resultados del investigador deben ser usados. Los pasos de concentración y propósito deben reflejar los contextos conceptuales y teóricos que guiarán e informarán el proceso de investigación. Los etnógrafos frecuentemente desarrollan o redefinen propósitos como proceden a través de la actividad investigativa en el modo analítico que hemos llamado "recursividad" (ver capítulo siete); consecuentemente deben dirigirse ambos a priori y a posteriori objetivos considerando como y por qué modificaciones ocurrieron.

Las cuestiones de investigación consultadas; por contraste, define como los propósitos y objetivos serán realizados. Delinean las hipótesis específicas o problemas dirigidos al estudio. En contraste a la abstracción conceptual de los estatutos del propósito, las cuestiones de investigación son expresadas lo más concretamente posibles como términos empíricos u operacionales. Describen relaciones buscadas o probadas, hechos descubiertos, comprobados, o no probados, conceptos generados o construidos. Además deletrean exactamente donde, con quién, y como será realizado el estudio. La cuidadosa especificación de cuales fueron las cuestiones iniciales de la investigación; constituye un sumario sucinto de lo que el investigador trata de hacer o lograr en su estudio.

Las preguntas de la investigación son más propensas a la modificación, reformulación, y redirección que los propósitos de la investigación durante el curso de un estudio etnográfico. Se debe evitar dar la impresión que las conclusiones alcanzadas al final fueron intentadas al principio del proyecto de investigación, muchos etnógrafos rehúsan proveer sumarios sucintos de las cuestiones iniciales que establecieron. Otros están renuentes a expresar su trabajo en forma de cuestiones porque el trabajo ha sido "meramente" descriptivo, en vez de haberse guiado por alguna forma de hipótesis formal o informal o alguna idea. Tal investigación a menudo apunta hacia la preservación; simplemente por proveer un informe preciso de un fenómeno frecuentemente ha sido considerado suficiente y legítimo objetivo de investigación en la antropología cultural.

Como sea, un reporte bien hecho de investigación describe a ambas: las cuestiones que se encuentre que son inapropiadas, inmanejables, o irrelevantes.

Más abajo, enumeramos preguntas que los etnógrafos e investigadores cualitativos deben preguntarse con intención de identificar y aclarar sus propósitos, objetivos, y cuestiones.

- ¿A qué temas, problemas, o asuntos está dirigido el estudio?
- ¿Cuáles son sus objetivos?
- ¿Cuál es el alcance de esta investigación?
- ¿Qué será incluido y excluido?
- ¿Está el estudio orientado a objetivos abstractos o a objetivos más concretos?
- ¿Cómo pueden ser usados las conclusiones del estudio?
- ¿A qué espacios en el conocimiento base existente, el estudio se dirigirá o divulgará?
- ¿Qué líneas nuevas de la investigación pueden ser abiertas?
- ¿Cómo las conclusiones del estudio contribuirán a la integración de conceptos y proposiciones existentes?

Influencias Teóricas en el Propósito de la Investigación

Otros factores que tienen que ver con las formas de datos serán analizados e interpretados y como el uso de los resultados de la investigación, afectan la elección del diseño. Estos son guiados por conjuntos

de suposiciones caracterizando varias aproximaciones al estudio y son mejor ilustrados por comparación etnográfica con su más comúnmente válido opuesto, el diseño experimental. En las páginas siguientes describimos estas distinciones y conjunto de suposiciones.

PREDICCIÓN CONTRA DESCRIPCIÓN

En general, la decisión inicial del diseño que un investigador de ciencia social debe hacer es si la investigación será predictiva o descriptiva. El propósito de la investigación predictiva es medir precisamente el impacto o resultado que una actividad específica tiene en la gente y predecir las posibilidades de ser capaz de duplicar tal impacto en actividades o resultados futuros. El propósito de la investigación descriptiva es documentar exactamente lo que paso, sin importar si el investigador está describiendo un resultado experimental o algo que está ocurriendo en el hábitat natural de los participantes del estudio.

La etnografía siempre es descriptiva; siempre comprende el estudio de una interacción entre variables empíricas como naturalmente ocurren, en vez de cómo pueden ser manipuladas o dispuestas de antemano por un investigador. Su proceso raramente enfatiza resultados experimentales o manipulaciones excepto en el raro caso de que sean parte de un contexto completo. La credibilidad y los efectos son establecidos sistemáticamente por identificar y examinar las posibles causas y consecuentes factores que atienden a un evento (Scriven, 1974). El proceso implica diferencias del análisis llamado *post hoc* que proporciona información contextual en tradiciones experimentales. El escenario naturalista facilita los análisis en-el-lugar y holístico, que son de causas y procesos y previene el control preciso de los llamados factores externos.

Por contraste, en la investigación predictiva, la cual requiere concentrarse en la exploración de efectos causados por un tratamiento específico, el investigador necesita un considerable control sobre el fenómeno que estudia. El investigador establece la credibilidad del diseño de la investigación y el poder del efecto tratado, por medio de constantemente sostener o eliminar tantos factores exteriores y contextuales como sea posible. En ocasiones los etnógrafos accidentalmente se involucran en la manipulación, como cuando un *faux pas* es cometido. En estos casos, el etnógrafo observa subsecuentemente la interacción sucedida de las normativas sanciones naturales. En ocasiones, los etnógrafos pueden deliberadamente crear un experimento informal por medio de la manipulación del lugar, al sacar sanciones que participan para la violación de las normas sociales o al provocar otras reacciones de los participantes en un estudio (e.g., King, 1967; Rosenblatt, 1981; Rosenfeld, 1971). Estos datos constituyen un suplemento a la etnografía. Sin embargo, tal manipulación es arriesgada porque puede avergonzar a los participantes, violar su confianza, y en última instancia poner en peligro el estudio.

Mientras los estudios predictivos y descriptivos pueden usar muchos de las mismas técnicas de recolección de datos -y de hecho, muchos investigadores, especialmente aplicados científicos y evaluadores, mezclan elementos predictivos y descriptivos en sus proyectos- las propuestas predictivas y descriptivas difieren en ambas las operaciones ejecutadas por los investigadores y las suposiciones subyacentes que procedieron. Para ubicarlas a ellas mismas en una continuidad entre investigación descriptiva y predictiva, los investigadores necesitan preguntarse lo siguiente:

- ¿Cuánto control tendré sobre los sujetos y el contexto de la investigación, y cómo será ejecutado?
- ¿Está suficientemente bien entendido que todas las variables que podrían afectar el curso del fenómeno que estoy estudiando son conocidas y pueden ser controladas y explicadas?
- Dados los objetivos del estudio, ¿Tiene sentido planear un estudio predictivo?
- ¿Qué tipo de información necesito, y de qué fuentes puedo conseguirlas?
- ¿Realmente necesito un estudio controlado para obtener datos?

Una vez que el investigador se ha hecho estas preguntas, es necesaria una revisión del conjunto de suposiciones que gobiernan varios diseños de investigación, antes de que el investigador pueda hacer claras elecciones entre etnografía y otros diseños. En forma similar como otros investigadores, los

etnógrafos comparten suposiciones comunes acerca de modos para identificar, organizar, y procesar datos e ideas que los distinguen. Estos característicos modos de pensar influyen la elección del diseño.

Suposiciones Generales Que Gobiernan en la Elección de un Diseño de Investigación de Ciencia Social

Científicos sociales definen conocimiento y verdad de acuerdo a las suposiciones que ellos tienen acerca de lo que constituye un modo legítimo para definir, descubrir, construir, y explicar la realidad. Una forma de conceptualizar estas suposiciones es enmarcándolas en las cuatro dimensiones perfiladas en la Fig. 2.1.

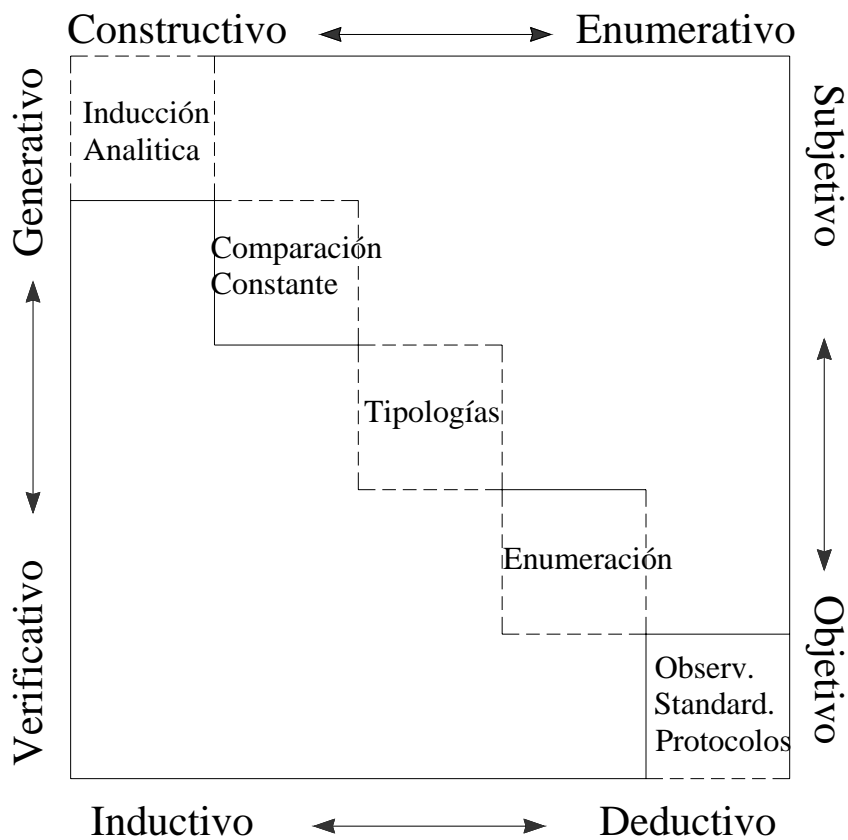


Figura 2.1 Una continuidad de suposiciones caracterizan las estrategias analíticas en la investigación de ciencia social. Las líneas punteadas indican que la estrategia varía en su dimensión; las líneas sólidas indican invariabilidad.

Estas incluyen una dimensión inductiva-deductiva, dimensión subjetiva-objetiva, dimensión generativa-verificativa, y dimensión constructiva-enumerativa. Las reconstrucciones culturales requieren estrategias de investigación congruente –fenomenológica, empírica y naturalista, holística, y multimodelo- son más probables que otros productos de investigación, al reflejar supuestos modos de inducción, generación, construcción, y subjetividad. La investigación etnográfica, entonces, es típicamente localizada más cerca del generativo, inductivo, constructivo y subjetivo finales de la continua. Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y el fenómeno, para generar y perfeccionar las categorías conceptuales, para descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o para comparar construcciones y postulados generados de fenómenos de un sitio con fenómenos comparables en otro lugar. Las hipótesis desarrolladas por inducción, o por proposiciones causales, prueban los datos y las construcciones generadas, y entonces pueden ser desarrolladas y confirmadas. Aunque un último objetivo puede ser el descubrimiento o desarrollo de relaciones causales, los etnógrafos comúnmente evitan asumir la validez de construcciones o relaciones a priori.

Por contraste, la investigación experimental es orientada a la verificación deductiva o a probar las proposiciones causales desarrolladas fuera del sitio específico de investigación. Habiendo hipotetizado las relaciones causales entre variables, los experimentadores prueban la fuerza o el poder de las causas en los efectos. Los diseños tales como la experimentación son localizados más comúnmente hacia los finales opuestos de todas las cuatro líneas continuas.

DE INDUCCIÓN A DEDUCCIÓN

La dimensión inductiva-deductiva se refiere al lugar de la teoría en un estudio de investigación (Camillero, 1962; Homans, 1964). La investigación puramente deductiva empieza con un sistema teórico, con el desarrollo de definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de teoría, y que correspondan empíricamente a algún cuerpo de datos (Popper, 1968). En un sentido, los investigadores deductivos esperan encontrar datos que correspondan a una teoría; y esperan encontrar una teoría que explique sus datos. La investigación puramente inductiva empieza con la recolección de datos - observaciones empíricas o medidas de algún tipo- y construcción de categorías teóricas y proposiciones de relaciones descubiertas entre los datos (Becker, 1958; Kaplan, 1964). Eso significa que la investigación inductiva empieza con examinación de un fenómeno y luego, de examinaciones exitosas ya sea de un fenómeno similar o no similar, desarrolla una teoría para explicar lo que fue estudiado.

Ejemplos de una investigación inductiva son: el intensivo análisis de Smith en el salón de clases de William Geoffrey en una escuela dentro de la ciudad (1968); el brezal de Shirley Brice (1983) el cual es un estudio de diez años sobre niños negros y blancos en dos comunidades de Piedmont, Virginia; y el estudio de Ogbu (1974) en Stockton, California. En el primero Smith observó por meses, tratando de aislar componentes de las estrategias de Geoffrey para dirigir estudiantes. Él y Geoffrey después desarrollaron una serie de conceptos describiendo los procesos del salón de clases, los cuales subsecuentemente fueron usados para crear una tentativa teoría de organización instruccional. En el brezal la autora estudió cómo los niños adquieren el lenguaje, en las dos comunidades; subsecuentemente aisló esas diferencias que más dramáticamente ilustraron diferencias en el lenguaje de la escuela y el lenguaje de la casa.

En un nivel de adultos, Ogbu (1974) examinó las estrategias para articular, con trabajos y oportunidades que la gente uso en la comunidad que estudió. En particular, observó el rol que ellos creían que la educación jugaba al llevar a cabo el éxito para ellos y sus hijos. Él teorizó la minoría de estudiantes que no lograron éxito en la educación u ocupación, por un “trabajo elevado” por encima de ellos, y que ciertos grupos minoritarios no podrían alcanzar. El trabajo elevado consistía en un nivel específico de intento ocupacional y estaba siendo determinado por modelos establecidos por mucho tiempo de discriminación racial.

DE GENERACIÓN A VERIFICACIÓN

La dimensión generativa-verificativa, se refiere a la posición de la evidencia dentro de un estudio de investigación, tanto como a la extensión de cuáles resultados del estudio pueden ser generalizados para otros grupos (Denzin, 1978). La investigación verificativa, verifica o prueba proposiciones desarrolladas en otra parte; intenta proveer evidencia que determinada hipótesis usualmente aplica a varias series de datos. Además comúnmente intenta generalizar más allá del alcance de un solo estudio. El objetivo de una investigación verificativa es establecer no sólo la extensión que una proposición obtiene, sino además el universo de poblaciones a las cuales es aplicable (Zettenbreg, 1966). La investigación Generativa por otro lado, trata de descubrir construcciones y proposiciones usando una o más bases de datos como fuente de evidencia (Glaser & Strauss, 1967; Smith, 1974).

En los ejemplos citados previamente, los investigadores primero determinaron cuál categoría podría ser desarrollada, que subsumara los comportamientos individuales, observados en los salones de clase, escuelas y comunidad. La base de datos consistió de notas de observación de campo, entrevistas, registros de enseñanza, documentos, artefactos, sumarios reconstruidos de los eventos de cada día, y otras informaciones. Piezas de esta base de datos fueron sorteadas y clasificadas hasta que los investigadores fueran capaces de identificar construcciones y categorías relevantes.

La investigación generativa frecuentemente es inductiva así como la investigación verificativa es deductiva. La investigación generativa puede ser iniciada con ninguna estructura teórica en particular; incluso puede ser informada por teoría. Del mismo modo, aunque la investigación verificativa acostumbradamente empieza con alguna propuesta teórica, puede ser iniciada con cualquier estructura teórica -una crítica dirigida a cierta ciencia social y estudios educacionales (Kaplan, 1964; Rappoport, 1970; Shaver & Larkins; 1973).

DE CONSTRUCCIÓN A ENUMERACIÓN

La dimensión constructiva-Enumerativa de una investigación la constituye la forma o manera como fue formulado y delineado un estudio de unidades de análisis (Zelditch, 1962). Una estrategia constructiva aspira a descubrir que construcciones o categorías analíticas pueden ser sacadas del torrente del comportamiento; es un proceso de abstracción en el cual las unidades de análisis son desarrolladas durante el transcurso de la observación y descripción. La enumeración es un proceso en el cual los temas del investigador previamente derivaron o definieron unidades de análisis a una cuenta sistemática o enumeración; usualmente es precedido por el proceso constructivo descrito previamente. Smith y Geoffrey no lo emplearon en enumeración; de cualquier forma, las tipologías que ellos crearon pueden ser usadas por otros investigadores de un modo enumerativo. Por ejemplo, su categoría del "comportamiento del círculo maestro", en el cual el maestro establece y mantiene control sobre una multitud de actividades simultaneas en el salón de clases, puede ser aplicada a otros maestros y su incidencia puede ser contada (1968, pp. 104-105).

DE SUBJETIVO A OBJETIVO

Finalmente, los diseños de investigación pueden ser caracterizados a lo largo de la línea continua subjetiva-objetiva (Wilson, 1977). La etnografía elabora las experiencias subjetivas de ambos; participante e investigador dentro de la estructura de investigación, de esta manera proporciona lo más profundo del entendimiento, frecuentemente escaso en otras propuestas de investigación. Esta practica es un intento auto consciente para equilibrar las tendencias del observador y la re-actividad de los participantes (ver Capitulo nueve). Una propuesta de la etnografía sugiere que los investigadores buscan no adelantar el conocimiento acerca de sus sitios de investigación, pero esto los introduce ignorantes e ingenuos acerca del fenómeno bajo investigación. Otra sugiere que los etnógrafos intentan suspender las nociones preconcebidas, aun existiendo conocimiento del campo de estudio. La primera sugerencia pensamos que es imprudente, y la última es casi imposible de lograr. Una tercera propuesta integra el conocimiento del investigador y los participantes. Creemos que la propuesta más realista es una combinación de la segunda y la tercera alternativa. Así los trabajadores en campo pueden familiarizarse con investigación empírica relacionada y usar estructuras teóricas generales para iniciar los estudios, generalmente ocupan la descripción detallada que puede ser construida más precisamente por no tomar facetas concedidas de la escena social (Erickson, 1973). De esta manera, los etnógrafos intentan entrar

en escenas no familiares sin generalizar de sus propias experiencias hasta el nuevo lugar, y entran a escenas familiares como si fueran totalmente desconocidos. Esta suspensión de preconcepciones permite a los etnógrafos concentrarse en construcciones de los participantes, ya sean subjetivas u objetivas, y sensibiliza a los investigadores a sus propias respuestas subjetivas; esto contribuye a la orientación fenomenológica de la mayoría de los diseños etnográficos. Los etnógrafos además están conscientes de que las percepciones de la gente que estudian, inevitablemente influyen en ellos mismos, incluyendo aquellos que presentan en el reporte de investigación.

En sus reportes, los etnógrafos presentan sus suposiciones iniciales y sus subjetivas reacciones a los eventos, frecuentemente presentando audiencias con ambas; preconcepciones y "postconcepciones". Los etnógrafos dirigen el punto de subjetividad del investigador tratando de incorporarlo; por lo tanto, estudian a los participantes. Investigadores experimentales están igualmente preocupados con el efecto de preconcepciones y expectativas en los resultados de sus investigaciones. Como sea, diferentes etnógrafos abordan su subjetividad tratando de borrarla. Ellos controlan por medio de tendencias con diseño y estadísticas, no analíticas ni del comportamiento. La construcción precisa de un diseño a priori, la ubicación de las hipótesis nulas, y la eliminación de fuentes de contaminación del tratamiento son estrategias cruciales para demostrar la carencia de tendencias del investigador y la confiabilidad y validez de los resultados experimentales.

Los etnógrafos quienes describen modelos culturales y de comportamiento; de la misma manera que han observado a través del grupo bajo investigación, reconstruyen las categorías que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y el panorama mundial (Erickson, 1973, 1986). Usar las construcciones propias de los participantes para armar un estudio es un acercamiento emico, fenomenológico, o subjetivo. Contrasta con propuestas objetivas que usan categorías conceptuales y relaciones explicatorias creadas e identificadas por el investigador u otros observadores externos para estructurar el análisis de poblaciones particulares (ver Scriven, 1978, para distinciones entre significados cuantitativos y cualitativos para subjetividad y objetividad).

La distinción entre datos subjetivos y objetivos es traducida por algunos antropólogos dentro de categorías emico (de "fonémico", tiene que ver con significado y se refiere a significados subjetivos o participantes) y etico (de fonética, tiene que ver con significados objetivos o de investigación) (Pike, 1967; Harris, 1976; Pelto & Pelto, 1978). Como sea estas distinciones no significan que las categorías usadas por un investigador etico, son significantes para los participantes. Por ejemplo, las categorías que Smith uso para describir lo que Geoffrey hizo en el salón de clases, fueron aquellas que tuvieron sentido y fueron reconocidas por el mismo Geoffrey. A estas les fue dado el nombre y la forma durante el transcurso de conversaciones extensivas entre Geoffrey, el observador participante, y Smith, quien fue el observador no participante. Puede ser incluida una propuesta menos colaborativa y más objetiva, tomando una serie de comportamientos del manejo de un grupo de clases, ya sean los desarrollados por Smith o alguien más u observar el salón de clases de Geoffrey, y luego determinar la extensión a la cual esa serie corresponde en el comportamiento de Geoffrey.

Aún así el grado de colaboración practicado por Smith y Geoffrey ha sido desafiado por algunos teóricos críticos y fenomenológicos que argumentan que el uso de construcciones investigadoras pone palabras en las bocas de los participantes y presentan una vista más congruente con la posición del status y puntos de vista de los investigadores en lugar de ser de la gente que ha sido estudiada.

Algunos investigadores argumentan que el adherirse a la perspectiva del investigador, ha promovido una androcéntrica y eurocéntrica ciencia, que ha hecho invisible o no existente la experiencia de mujeres y minorías (ver Harding & Hintikka, 1983; Ellsworth, 1989). Algunos investigadores consideran arrogante el presumir al hablar por hablar, o contar la historia de otros (Asad, 1986; Deloria, 1969; Said, 1978); otros investigadores ven el problema de definir la realidad, como una en la cual hay que negociar una vista compartida (Lincoln, 1990). Otros aún luchan con el problema de presentar múltiples puntos de vista dentro de un solo monógrafo (Clifford & Marcus, 19867; Roman, 1992; Roman & Apple, 1990). Cada una de estas perspectivas constituye el actual debate epistemológico y literario sobre temas, formas, propósitos y ejecución de investigación cualitativa.

ALGUNOS CONTRASTES LEJANOS CON EL DISEÑO EXPERIMENTAL

Los diseños cualitativos y etnográficos pueden ser muy rara vez contrastados en la base de sus enfoques y/o métodos, en la autenticidad de datos, en la forma en que la credibilidad de resultados es establecida y los diferentes tipos de datos que son usados. Todos estos deben ser considerados en la elección del diseño de investigación.

La Distinción Entre Datos Cualitativos y Cuantitativos

Estamos de acuerdo con Reichardt & Cook (1979), quienes establecen que la práctica de polarizar la investigación de ciencia social dentro de paradigmas: cualitativo (“suave”, “subjetiva”, e “inferior”, hasta “femenina”) y cuantitativa (“dura”, “objetiva”, y “superior”, hasta masculina”) aparece muy frecuentemente en la literatura metodológica, y es una parodia que indebidamente dicotomiza los diseños de investigación (Harding & Hintikka, 1983; Lincoln, 1990; Smith, 1990). A cierto nivel, la existencia de tal dicotomía implica que serios, rigurosos y competentes investigadores usarán sólo diseños cuantitativos y que sólo tales diseños producen investigación legítima. En otro nivel, los que están adheridos a la dicotomía alegan que el paradigma cualitativo, que abarca tales diseños como la etnografía, el análisis de casos de estudio, y el análisis histórico o documental, apelan sólo por aquellos quienes asumen que la realidad siempre está cambiando, que el conocimiento consiste de entendimiento, y que el objetivo de la investigación es la examinación de procesos. Por otro lado, aquellos quienes asumen que la realidad es fija, que el conocimiento consiste de explicaciones y predicciones, y que la meta de la investigación debe ser la verificación de resultados estarán atraídos en contraste al paradigma cuantitativo y sus diseños asociados –experimentación, análisis de medición, investigación observacional estandarizada, y modelos de simulación. Además la lealtad filosófica, indudablemente afecta la elección de diseño del investigador, Reichardt & Cook (1979) enfatizan correctamente que estas creencias acerca de la naturaleza de la realidad y el conocimiento son, de hecho, compartidas por investigadores cuyas disciplinas atraviesan los llamados paradigmas. Nada en el modelo experimental a menos que estereotipar profesionalmente, excluye a los psicólogos de examinar una realidad dinámica para descubrir procesos que aumenten el entendimiento humano. De otra manera, los antropólogos –quienes están más cómodos con métodos etnográficos- estarían acaloradamente en desacuerdo acerca de la naturaleza de la realidad, la función del conocimiento, la intención de los investigadores, y los objetivos de la ciencia (Clifford & Marcus, 1986; Manners & Kaplan, 1968; Marcus & Fischer, 1986; Said, 1978).

Establecer Comparabilidad y Traducibilidad

Mientras investigadores experimentales se concentran en la generalización de sus resultados, los etnógrafos están preocupados con la comparabilidad y la traducibilidad. Ambas contribuyen a una efectiva generalización en todo diseño de investigación; como sea, son de principal importancia para la legitimidad de la investigación etnográfica. Establecer comparabilidad requiere que, lo más extenso posible, el etnógrafo use terminología estándar, no idiosincrática y estructuras analíticas. Más lejos aún, al usar las características del grupo estudiado y construcciones generadas deben ser delineadas tan claramente que puedan servir como una base de comparación con otros grupos semejantes y no semejantes (Wolcott, 1973; Rosenblatt, 1981; Borman, LeCompte & Gotees, 1986). La Traducibilidad asume, cuales métodos de investigación, categorías analíticas, características del fenómeno y cuales grupos, son identificados tan explícitamente que las comparaciones pueden ser conducidas confidencialmente y usadas significativamente a través de grupos y disciplinas.

Asegurar comparabilidad y traducibilidad suministra el fundamento en el cual las comparaciones son hechas. Ambas funciones para los etnógrafos son análogas para el objetivo de una investigación controlada más cercanamente: la generalización de descubrimientos de investigación y producción de declaraciones causales.

Para propósitos comparativos, los etnógrafos pueden escoger fenómenos, para estudiar por qué son similares o por qué difieren sistemáticamente a lo largo de dimensiones particulares. En cualquier caso, la intención es la generalización, clarificación, refinamiento y validez de construcciones. Este método puede ser usado para comparar fenómenos identificados en cierto número de sitios de investigación

(e.g., Cassal, 1978; Herriott, 1977; Herriott & Gross, 1979; Ogbu, 1988; Ptiman, Eisikovitz & Dobbert, 1989; Tikunoff, Berliner & Rist, 1975; Stake & Easley, 1978; Wax, 1979, Whiting, 1963).

Triangulación y Convergencia

A diferencia de otros diseños de investigación, la etnografía es ecléctica en el uso de técnicas de recolección de datos y procedimientos de análisis (ver capítulos seis y siete). Los etnógrafos usan diversos tipos de técnicas de recolección de datos, por lo tanto los datos recolectados de alguna manera pueden ser usados para mezclar también la verificación de la precisión y exactitud de los datos reunidos de diversas formas. Tal como un topógrafo localiza puntos en un mapa por medio de triangular en distintos sitios, un etnógrafo puntea la exactitud de conclusiones tomadas, por medio de triangular con distintas fuentes de datos. La triangulación previene al investigador de aceptar muy efectivamente la validez de las impresiones iniciales; aumenta el alcance, la densidad y claridad de construcciones desarrolladas durante el curso de la investigación (Glaser & Strauss, 1967). Además esto ayuda a corregir prejuicios que ocurren cuando el etnógrafo es el único observador del fenómeno bajo investigación.

La multiplicidad de fuentes de datos y medios de recolección al analizar información, son difícilmente parte del exclusivo campo de la etnografía. La triangulación es igualmente común en investigación histórica, en algunos diseños de medidas, y muchos análisis secundarios o meta-análisis de resultados experimentales; además es usado para establecer validez convergente para instrumentos psicométricos. Sin embargo la triangulación es menos frecuente en estudios individuales de investigación experimental. Esto es porque la precisión requerida para los efectos de un tratamiento aislado, exige diseños que eliminan otras fuentes de información, y convergen en los efectos específicos a la mano. El probar suposiciones es frecuentemente basado en equivalencia demostrada entre fuentes de datos; tratamiento y control de grupos, ya sean tomados de la misma población o sean analizados estadísticamente, a lo largo de las dimensiones sobresalientes de diferencia supuesta. La multiplicidad de métodos de recolección de datos requiere procedimientos complejos tales como el multicaracterístico-multimétodo matriz de Campbell y Fiske (1959) o los análisis multivariados que algunos experimentadores encuentran muy embarazosos o muy complicados de usar.

Los estudios experimentales que amplían o extienden algunas líneas de investigación bien definidas, frecuentemente requieren uniformidad con estudios previos, y las exigencias estrictas del control experimental, demandan un diseño más rígido, como es común en investigación exploratoria. Las modificaciones en un diseño etnográfico son comunes, aún después de que la recolección de datos ha empezado. Esto se debe a que la triangulación de fuentes de datos frecuentemente se transforma nueva y hacia direcciones fructíferas de estudio, después de que la investigación ha sido iniciada. No obstante, modificar de forma similar un diseño experimental, después de que los tratamientos han empezado, viola la suposición sobre la cual tales estudios son basados. Consecuentemente, el análogo de la triangulación etnográfica en la tradición experimental, es el experimento serial – una cadena de estudios experimentales de un tema dado en el cual las estrategias son borradas o adicionadas, sustitutas o refinadas.

A continuación enlistamos algunas de las preguntas que los etnógrafos deben considerar cuando seleccionan un diseño de investigación.

-¿Cuáles diseños acostumbradamente han usado los científicos sociales al dirigir esta área de investigación?

-¿Los modelos alternativos contribuyen a nuevas perspectivas sobre el tema, iluminan suposiciones inexaminadas y los huecos en esta línea de investigación, o meramente suministran datos redundantes?

-¿Cuál particular modelo de investigación se dirige más efectivamente a las suposiciones filosóficas acerca de la realidad, el conocimiento, el valor y ubica a la teoría implícita en las cuestiones de la investigación?

-¿Cuáles modelos de investigación corresponden mejor, donde los objetivos y cuestiones del estudio entran en la continua de investigación, de generativa a verificativa, inductiva a deductiva, constructiva a enumerativa y subjetiva a objetiva?

-¿Enfatiza la investigación relaciones descriptivas, correlacionales o causales?

-¿A qué extensión debe el diseño establecer orden de tiempo, covariación, y eliminar hipótesis rivales, como para generar, refinar, o verificar relaciones causales?

-¿Es reactivable un problema con este diseño y estas cuestiones de investigación?

SUMARIO

Caracterizamos cada una de las series de características de suposiciones como una línea continua. Se delinearón las distinciones comunes entre investigación cuantitativa y cualitativa (Rist, 1977). Por investigación cuantitativa, se entiende que un estudio es deductivo, verificativo, enumerativo, y objetivo; La investigación cualitativa es entendida para denotar procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Nuestra posición y nuestra experiencia nos dice que la distinción cuantitativa-cualitativa es inexacta y artificial (Reichardt & Cook, 1979). Por esta razón, hemos sustituido la línea continua precedente. Formular distinciones como la línea continua denota su calidad o relatividad, y rechaza interpretaciones describiéndolas como dicotomías mutuamente exclusivas. La mayoría de los estudios de ciencias sociales mienten en algún punto entre los extremos de cada modo asumido. Un estudio en particular puede combinar ambas unidades de análisis constructivas y enumerativas, y ciertos estudios complejos pueden empezar generando proposiciones que son verificadas subsecuentemente. Más lejos aún, cualquiera de las cuatro series de suposiciones puede ser encontrada en combinación con las otras tres. El reconocimiento de las suposiciones fundamenta perspectivas teóricas y temas de investigación que permite a los investigadores elegir estrategias de investigación que son compatibles con todas las consideraciones de diseño.

Las diferencias generales de diseño entre investigación experimental y etnográfica no evita el compartir legítimas estrategias de investigación (Denzin, 1978). Las técnicas etnográficas pueden ser suplementarias, aumentan confiabilidad ó validez de un diseño experimental. Tales estrategias aumentan la reciprocidad de un tratamiento por proveer una estructura procesal y contextual para la manipulación experimental. Estas refuerzan la validez de resultados por medio de confirmar la saliente de construcciones o situaciones del mundo real. Del mismo modo, las técnicas experimentales pueden incrementar la credibilidad de un diseño etnográfico. Tales técnicas aumentan la generalidad cuando es usado en un multisitio de investigación. Estas refuerzan la confiabilidad de resultados, cuando las medidas estandarizadas son usadas para describir variables en un contexto natural.

El dicotomizar las tradiciones etnográficas y experimentales es usado para propósitos heurísticos; provee una forma clara, para comparar y contrastar dos métodos a investigar. Las proposiciones y convenciones incuestionables son altamente iluminadas. Los novatos son auxiliados al comprender y aplicar los modelos. Sin embargo estudios reportados en ambas literaturas, experimental y etnográfica son muy variables al corresponder exactamente a los estereotipos, y a los más creativos diseños, entre estos pueden estar aquellos que conforman por lo menos a los arquetipos.

Para algunos pocos investigadores, al usar diseños alternativos puede ser muy extraña la noción de que prefieran cambiar sus cuestiones de investigación, en lugar de adoptar un modelo de investigación no familiar, y que este asociado con equipaje epistemológico. De cualquier modo, la mayor parte de los etnógrafos educacionales, especialmente aquellos cuyo trabajo es informado por el contexto activo interdisciplinario discutido en el capítulo uno, individualizan sus diseños de investigación. Pueden sustituir por ejemplo, formas de investigación más controladas o cuantitativas; cuando la etnografía es inapropiada, o adaptar diseños de investigación para dirigir mejor sus objetivos por medio de incorporar dimensiones relevantes de análisis de casos de estudio, análisis histórico o documental, análisis de medidas, experimentación o diseño de simulación.

TABLA 2.2
Matriz de planeación de una recolección de datos

¿Qué necesito conocer?	¿Por qué necesito conocer esto?	¿Qué tipo de datos contestarán las preguntas?	¿De qué fuentes o de quiénes pueden ser obtenidos los datos?	¿Dónde puedo encontrar los datos?	¿A quién puedo contactar para tener acceso a la información?	Período de tiempo de adquisición de información
Pregunta A	Fundamento A1	Datos A1 Datos A2 Datos A3	Dato, fuente o persona A1	Organización A1	Nombre, # teléfono dirección	Día/Mes/Año A Día/Mes/Año
	Fundamento A2		Dato, fuente o persona A2	Organización A2	Nombre, # teléfono dirección	
Pregunta B	Fundamento B1	Datos B1 Datos B2 Datos B3	Dato, fuente o persona B1	Organización B1	Nombre, # teléfono dirección	Día/Mes/Año A Día/Mes/Año
	Fundamento B2		Dato, fuente o persona B2	Organización B2	Nombre, # teléfono dirección	
Pregunta C	Fundamento C1	Datos C1 Datos C2 Datos C3	Dato, fuente o persona C1	Organización C1	Nombre, # teléfono dirección	Día/Mes/Año A Día/Mes/Año
	Fundamento C2		Dato, fuente o persona C2	Organización C2	Nombre, # teléfono dirección	
Pregunta D	Fundamento D1	Datos D1 Datos D2 Datos D3	Dato, fuente o persona D1	Organización D1	Nombre, # teléfono dirección	Día/Mes/Año A Día/Mes/Año
	Fundamento D2		Dato, fuente o persona D2	Organización D2	Nombre, # teléfono dirección	

TABLA 2.3 Adaptación de la Matriz de planeación de datos, para un estudio de Indios Americanos estudiantes de la Escuela Secundaria Risk*

¿Qué necesito conocer?	¿Por qué necesito conocer esto?	¿Qué tipo de datos contestarán las preguntas?	¿Dónde puedo encontrar los datos?	¿A quién puedo contactar para tener acceso a la información?	Período de tiempo de adquisición de información
------------------------	---------------------------------	---	-----------------------------------	--	---

¿Cuales es el promedio de asistencia de estudiantes indios americanos?	Para valorar el impacto de la asistencia, en la persistencia de los alumnos indios americanos en la escuela	Registros computarizados de asistencia de los estudiantes	Oficina de asistencia Oficinas del director para todas las escuelas	Sr. Joe Smith, asistente del director de la secundaria; Dra. Amanda Jones directora de la Escuela media	Agosto: Establecer la base de datos de estudiantes Octubre: Información actualizada Junio: cuenta final
¿Cuál es el desempeño o académico de los alumnos en el estudio?	Para valorar el impacto del rendimiento académico en la persistencia de los alumnos indios americanos	Normas y criterios referentes a la puntuación de los exámenes; las calificaciones dadas por el maestro; la calificación en las tarjetas de reporte; las carpetas de los estudiantes	Oficina del consejo	Consejeros de la Escuela media y Secundaria; salón de maestros	Compilación #1: Final del semestre de otoño Compilación #2: Final del año escolar
¿Cómo es el desempeño o aptitud de los alumnos en el lenguaje Inglés?	Para valorar la relación entre la aptitud del lenguaje, el desempeño académico y la persistencia en la escuela	Puntuación de las pruebas de valoración del lenguaje; observación de la actitud del maestro en el salón de clases; calificación de las clases ESL	Oficina del consejero; oficinas de los maestros de ESL	Registros de pruebas del consejero; salón de maestros	Reunir puntuación de exámenes, Septiembre 15 Observación de maestros Octubre 10-15 Calificaciones de las clases ESL, final del semestre de otoño y final del año escolar
¿Qué es lo que no les gusta de la escuela a los estudiantes indios americanos?	Para descubrir qué factores dirigen las actitudes antiescolares entre los estudiantes indios americanos	Entrevistas formales e informales a los estudiantes; observación de estudiantes	Entrevistas individuales con estudiantes	Directores de Escuela Secundaria y Escuela Media; padres de estudiantes	Obtener formas de consentimiento de padres & estudiantes, Agosto-Septiembre entrevistas con estudiantes Octubre-Mayo 30 observación de estudiantes, primera semana de mayo
¿Qué planean hacer los	Para valorar el grado al cual la	Observación de estudiantes; siguiendo la	Oficina del consejero; oficina de	Personal de la Escuela; padres;	Observación de estudiantes primera semana

estudiantes después de la escuela secundaria ?	coherencia de la carrera que planean seguir afecta la terminación de la escuela secundaria	observación de asistencia de estudiantes y la obtención de trabajos	servicio social de tribu; Departamento de prueba; Asociación de alumnos	orientadores de estudiantes; trabajadores del servicio social de la comunidad	en mayo, seguida de observación en verano y otoño
¿Qué piensan los maestros acerca de las capacidades de los alumnos?	Para valorar las expectativas del maestro en el éxito de los estudiantes	Observación de maestros y entrevistas con ellos	-	Directores del edificio; individual salón de clases de maestros	Entrevistas con maestros en Noviembre (subgrupo) observación de maestros en Abril (todos los maestros)
¿Qué tanto conocen los maestros acerca de la cultura de sus estudiantes?	Para valorar el conocimiento cultural del maestro	Entrevistas con maestros Observación de maestros Anotación de participaciones en el desarrollo de actividades del cuerpo docente	Clases y registros individuales de maestros	Directores del edificio; individual salón de clases de maestros; asistente del superintendente para el desarrollo del cuerpo docente	Entrevistas con maestros en Noviembre (subgrupo) observación de maestros en Abril (todos los maestros)
¿Qué hacen los maestros para integrar el conocimiento de la cultura de la comunidad de sus estudiantes, dentro de su enseñanza ?	Para valorar el grado de discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura del hogar	Planeación de lecciones de los maestros; observaciones del salón de clases; anotaciones de participación en el desarrollo de actividades del cuerpo docente	Clases y registros individuales de maestros	Directores del edificio; individual salón de clases de maestros; asistente del superintendente para el desarrollo del cuerpo docente	Planeación de clases Diciembre-Junio Observaciones Septiembre 1 - Mayo 30 Desarrollo del cuerpo docente, Anotaciones en Junio

* **Problema de Investigación:** ¿A qué extensión contribuyen varias condiciones de la Secundaria Risk, a omitir a los estudiantes indios americanos?

**Hacia Abajo del Núcleo: Determinando
“¿Quién?” “¿Qué?” “¿Dónde?” “¿Cuándo?” “¿Por qué?” y “¿Cómo?”**

Ahora pasaremos a algunas sugerencias prácticas para construir un diseño. Una vez consideradas las cuestiones principales, guiándose en la práctica de la comunicación periodística, las interrogaciones de arriba son además los principales sonidos para los investigadores cualitativos, al considerar el tipo de

recolección de datos que usarán. Qué tipo de datos se necesitaran, de quién; donde pueden ser encontrados los datos y cuándo pueden ser obtenidos los datos accesivamente o convenientemente; cómo podrían ser registrados, recolectados o archivados, y lo más importante, por qué es necesario, qué le añadirá al estudio y si tengo los recursos para reunirlos.

Los investigadores cualitativos sopesan entre dos problemas: muchos datos y muy pocos datos. Si la información es muy escasa, el investigador tiene evidencia insuficiente para probar los resultados. Si la base de datos es muy grande, el investigador estará confundido y nunca terminará el proyecto. Muy frecuentemente, los investigadores novatos planean reunir todo tipo de datos, simplemente porque son interesantes, divertido de hacer, o porque se consigue fácilmente. Además pueden ser incitados a hacerlo, por mentores interesados en una técnica en particular. Hacerlo evoca desastre; el tiempo necesitado para analizar montañas de datos; altera los períodos del proyecto. Los investigadores además gastan innecesaria cantidad de tiempo reuniendo datos que no se dirigen realmente al problema bajo investigación, o no se suman al impulso de los resultados. Una frase de investigadores experimentados dice:

El investigador debe considerar los recursos así como se esfuerza con el marco conceptual y el diseño de ediciones del estudio. Por ejemplo, un investigador no puede decidir conducir un multisitio, un proyecto multipersonal, sin un prospecto de recursos financieros, ni puede planear dirigir prudentemente un largo- tiempo, en un estudio de observación participante intensiva, cuando sabe que debe continuar trabajando tiempo completo y no puede dedicar posiblemente el tiempo necesario al estudio. (Marshall & Rossman (1989).p. 122)

Contestar las siguientes preguntas preventivas puede ayudar a evitar estos problemas.

- ¿Qué quiero aprender? ¿Cuál es mi propósito de investigación? ¿Cuáles son mis objetivos?
- ¿Qué cuestiones me estoy planteando y qué presuposiciones me estoy haciendo? ¿Cuáles son mis marcos conceptuales, teóricos y filosóficos?
- ¿Qué y A quién estoy examinando? ¿Cuáles son mis poblaciones y cómo puedo seleccionarlos y muestrearlos?
- ¿Como es mi relación, con quién estoy estudiando y con lo qué estoy estudiando? ¿Qué principios éticos deben guiar mi conducta?
- ¿Cómo puedo obtener la información que quiero?
- ¿Cómo puedo obtener lo que quiero saber de los datos reunidos?
- ¿Cómo interpretaré lo que pueda obtener?
- ¿Poseo habilidades y el conocimiento necesario para implementar el diseño contemplado?

Reflexionar en estas cuestiones conducirá a los investigadores a desarrollar un enfoque completo a su investigación. Sin embargo, los investigadores deben tener cuidado que listas, tal como la anterior, no sofoque la creatividad o la búsqueda de enfoques alternativos al proyecto, o force la investigación dentro de modelos sobradamente de rutina. Una forma de evitar esto, es enfocar la recolección de datos como si fuera la construcción de un argumento legal, cada alternativa que tuvo que ser considerada, y cada paso y etapa que tuvo que ser justificada a un jurado. El uso de una matriz planeada, tal como la tabla 2.2, ayudará al investigador a diseñar un proyecto que sea elegante y económico, a reunir todos los datos necesarios para contestar las preguntas, sin explotar dentro de tiempo-consumido, informantes-irritante-tangente.

Reconozca que la construcción de tal tabla sirve a un número de propósitos. Primero, ayuda al investigador a definir lo que es posible. Muchos datos que sería bueno tener pueden no existir o no estar disponibles al investigador. Segundo, mientras el investigador continuamente pregunte ¿"Por qué" cada tipo de datos puede ser necesitado?, llega a ser más claro el verdadero problema de investigación. Más allá de todo, una vez aclarada la justificación, la matriz promueve que, por cada pieza de datos que ha sido establecida, algunos datos originalmente pensados críticos al proyecto, pueden ser innecesarios. La

matriz no tiene que ser adherida precisamente en el orden a ser usada; La tabla 2.3 muestra como una de las nuestras, es adaptada en una propuesta para un estudio de salida de alumnos.

Sumario

El diseño de investigación implica poner las cosas juntas, traer a la conciencia –y a la libreta- tantos aspectos como sean posibles de la planeación y preparación para el estudio de los investigadores. Ahora asumimos que nuestro lector ha hecho una creativa y juiciosa elección de diseño y está listo para dirigir una discusión de técnicas específicas usadas por investigadores cualitativos y etnográficos al seleccionar participantes para el proyecto de investigación.

CAPITULO TRES

SELECCIÓN Y MUESTREO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El primer capítulo de este libro trazó los variados orígenes del diseño etnográfico y cualitativo en investigación educacional, y se dieron ejemplos de asuntos y cuestiones, comúnmente dirigidos por investigadores que usan estas estructuras. El capítulo dos describió el proceso en el cual los investigadores seleccionan un diseño de investigación apropiado. Ambos capítulos indican un criterio usado para determinar si la etnografía o algunas variantes del diseño etnográfico, son apropiadas para un enfoque y una orientación dada. Ahora estamos listos para asumir, que los investigadores han escogido la etnografía o un modelo cualitativo, relacionado, como el diseño más apropiado para investigar sus cuestiones iniciales de investigación, y aplicar los marcos teóricos y conceptuales que informen sus especulaciones preliminares².

En este punto, los investigadores están listos para decidir a quién van a estudiar. Un concepto común equivocado es que, los etnógrafos no usan muestreo porque estudian grupos íntegros completos. Como sea, toda investigación cualitativa, incluyendo la etnográfica, usa ambas, la selección de procesos y el muestreo. El primero, implica definir que tipo de personas y cuantas de ellas pueden ser estudiadas; el último implica seleccionar un subgrupo de la población original, que garantice representación, que generalice de un grupo clave de informantes a la extensa población, o reducir el número de tamaño del grupo bajo estudio. La flexibilidad y adaptabilidad, de selección y pruebas de decisiones, así como la continua implementación en todas las partes del proceso de investigación, son sellos característicos del modelo etnográfico de investigación.

La elección de A quién estudiar, es un proceso interactivo que toma lugar, primero en las fases iniciales, de un estudio cualitativo o en el campo de estudio, de aquí su introducción y elaboración en este capítulo. Muchos antropólogos inician la investigación, identificando un grupo –una tribu, una villa, una escena urbana- que posea algún interés personal, empírico o conceptual. Entonces obtienen el acceso al grupo y desarrollan la selección subsecuente, y las soluciones de muestreo en el lugar, dentro del contexto de generar investigación y preguntas, empiezan por reunir datos adicionales (ver capítulo seis) e identificar marcos relevantes, analíticos, conceptuales e interpretativos (ver capítulo siete).

Así, todos los etnógrafos confrontan problemas y asuntos de selección y muestreo. En este capítulo definimos los términos selección y muestreo, discutimos como se han distinguido uno de otro, y examinamos ambas relaciones de datos y fuentes de datos, así como los asuntos que se plantean para el diseño etnográfico. Terminamos con una identificación de la variedad de estrategias de selección y muestreo usadas en la investigación de ciencia social.

² El lineal proceso paso a paso, empleado en este párrafo, y en efecto, en la estructura de nuestro propio texto, es presentado como un artefacto heurístico. Nuestra experiencia ha sido que, en la práctica, la investigación etnográfica y cualitativa, rara vez evoluciona en este tipo de tendencia ordenada.

Elegir Conjuntos de Datos

En toda investigación, los investigadores son confrontados al decidir cuáles detalles, de ciertas series o colecciones de datos van a estudiar. La selección y el muestreo, son dos formas de tomar estas decisiones. La selección, se refiere a procesos más generales para enfocar y escoger, qué se va a estudiar; muestrear es una forma más especializada y restringida. Esta distinción es relevante porque el término "muestra", es muy frecuentemente usado, de forma inapropiada para describir cualquier colectividad bajo estudio; además, tales usos, sitúan indebido y engañoso énfasis en asuntos de estadísticas y probabilidad. La selección requiere sólo que el investigador perfile, precisamente la población relevante o el fenómeno a investigar, que use un criterio basado en consideraciones teóricas o conceptuales, en curiosidad personal, en características empíricas, o en algunas otras consideraciones. El fenómeno seleccionado incluye comúnmente personas, eventos, rasgos, segmentos de tiempo, y grupos. Una vez que la población ha sido definida e identificada, el investigador puede o no, decidir tomar muestras de esa población. Estas decisiones y coacciones que los gobiernan, son una función de la historia y desarrollo de la etnografía como un modelo de investigación.

Como se discutió en el capítulo uno, la etnografía y su contraparte en sociología, el estudio de campo de la comunidad, fueron desarrollados para investigar, pequeños grupos homogéneos de personas, quienes sus naturales fronteras socioculturales, fueron limitadas a una interacción cara a cara (Gotees & Hansen, 1974). Estos pequeños grupos de participantes –clanes, tribus, villas- fueron asumidos a compartir una tradición cultural o subcultural, distinguiéndolos de sus vecinos. Tales grupos constituyen distintas poblaciones. En estas situaciones, los asuntos de selección giran alrededor de la elección inicial del grupo o sitio de investigación, y los problemas de muestreo son restringidos a una representación adecuada de subgrupos e individuos, quienes conforman el grupo. Etnógrafos antropológicos y Sociólogos de campo, limitaron su responsabilidad a la correcta y válida reconstrucción del grupo bajo investigación. El subrayar este objetivo fue la idea, de que los grupos humanos son infinitamente variables, y la responsabilidad del investigador es documentar la idiosincrasia, las distintivas y singulares características, y los procesos del grupo. La generalización de descubrimientos, de grupos específicos estudiados, a otras poblaciones, fue relegada a etnólogos y otros escolares interesados en análisis comparativo.

Los etnógrafos clásicos resolvieron el problema del muestreo, por medio de restringir sus investigaciones a poblaciones, enfocadamente en su totalidad. Entrevistaron a todas las personas de un grupo – una villa, unión, o saló de clases- y observaron todos los eventos que revelaron en la fábrica, escuela o tribu. Para permitir variación sobre el tiempo, estudiaron unidades en distintos años. En sus reportes, los investigadores comúnmente designaron a quien observaron y entrevistaron, cuantos participantes estuvieron involucrados, y cómo y por qué estos individuos fueron escogidos. Tal información permitió una estimación de posibles tendencias, resultando como efectos de selección: distorsiones en los datos, o interpretación como resultado de una generalización inadecuada, de algunos individuos o subgrupos a otros individuos, a otros subgrupos, o al grupo completo (ver Capítulo nueve). El muestreo al azar y estratificado fue usado sólo donde, segmentos o elementos importantes de la escena social no pudieron ser examinados completamente.

El mundo en el cual los investigadores operan ha cambiado. Con los números de parentesco separado, grupos humanos homogéneos alguna vez pequeños, crecieron, y con el creciente interés en examinar segmentos de poblaciones industrializadas y desarrolladas, los etnógrafos e investigadores de campo tuvieron que buscar estudiar poblaciones en alguna otra parte. Esto significa que confrontaron problemas de muestreo individual y de grupo, de poblaciones más grandes a la que propusieron generalizar resultados (Schatzman & Strauss, 1973; Pelto & Pelto, 1978). En adición, investigadores de otras disciplinas han buscado integrar técnicas de investigación cualitativa o etnográfica, dentro de sus diseños, para corroborar y proveer contexto a los descubrimientos obtenidos por significados más experimentales o positivistas. Todas estas influencias han resultado en el préstamo y refinamiento, por parte de los etnógrafos, de selección más sofisticada y procedimientos de muestreo desarrollados por investigadores, tal como el análisis de observación.

Aunque algunos etnógrafos educacionales modernos continúan investigando poblaciones distintas y pequeñas (Chang, 1991; Foley, 1990). Investigadores comúnmente escogen grupos que son subgrupos de poblaciones más grandes; estudiantes universitarios (e.g., Becker et al., 1968; Holland & Eisenhart, 1990), estudiantes de secundarias urbanas (e.g., Cusik, 1973; Weis, 1990) o jóvenes adultos que entran

a la fuerza laboral (Borman, 1991; Valli, 1986), Escuela elemental para niños negros en el rural Sur (e.g., Rowley, 1983; Heath, 1983; Gotees & Brenemam, 1988), jugadores colegiados de basketball (Adler & Adler, 1991). Tales grupos raramente son homogéneos o culturalmente aislados. Cuando los etnógrafos estudian tales grupos, claramente delinean la extensión de la población, que la selección ha asumido representar, o cuál puede ser legítimamente comparada. Las razones y métodos para identificar el subgrupo son especificadas, y el tamaño de ambos subgrupo y población es calculado o estimado. En esencia, el investigador reporta el número de participantes, la forma como fueron seleccionados, el tamaño del subgrupo seleccionado, y las características de la población original. Los procedimientos para elegir participantes y otras unidades varían, de estrategias rigurosas, al azar, o estratificadas, a estrategias informales de selección voluntaria o conveniente. Cualquiera que sea el procedimiento a usar, la tarea inicial del investigador es identificar las poblaciones o el fenómeno relevante al grupo bajo examinación y al énfasis de investigación, que ha sido propuesto o desarrollado. Esto se ha hecho por medio de establecer y definir sus límites.

CONCEPTUALIZAR OPCIONES

Conceptuar los límites de lo que sea que el investigador quiera estudiar, es la primera labor del etnógrafo. Los investigadores identifican poblaciones para investigación usando cualquier criterio que sea relevante para establecer los límites del fenómeno. Ambas coacciones logística y conceptual afectan la elección de grupos. El criterio para selección, incluye listas tales como las siguientes: Maestros bilingües Español-Inglés, en diversas escuelas étnicas elementales, suficientemente cerca a la universidad, para visitar cada dos semanas (Reyes & Laliberty, 1992), o una extendida familia Navajo, en una comunidad cuyo distrito escolar, permita al investigador llevar a cabo un estudio de salidas de estudiantes (Deyhle, 1991, 1992). Estos descriptores constituyen los límites, porque distinguen entre personas a ser estudiadas y aquellas que van a ser consideradas excluidas. Algunos de los descriptores son conceptuales; maestros bilingües, o familias extensas, son conceptos implicados en las cuestiones de investigación. Otros descriptores son logísticos; disponibles y accesibles al investigador, por ejemplo, son condiciones necesarias para la factibilidad de cualquier estudio.

Las Poblaciones y sus Subgrupos

Una vez que los límites han sido especificados por el investigador, la población total o un pequeño subgrupo de ella, puede ser seleccionada para estudio. La distinción entre una población y una muestra es importante: una muestra es un subgrupo de una población extensa. El término muestrear denota extraer sistemáticamente de un grupo extenso, alguna porción más pequeña de ese grupo, que represente adecuadamente al grupo extenso. Las muestras son designadas de acuerdo a los principios de probabilidad, tantos como se puedan, con un medible margen de error, que sea afirmado, para representar al grupo entero del cual fue extraído. El muestreo no es tomado cuando estudiar una población completa es muy inmanejable, muy costoso, consume mucho tiempo, o simplemente es innecesario.

Subgrupos más pequeños de una población, pueden ser escogidos no probabilísticamente. Estos no son, estrictamente hablando, muestras. Nos referimos a ellos como selecciones, o poblaciones. Por ejemplo, la maestra bilingüe Reyes ajustó su criterio de selección y permitió ser observada; la familia de Deyhle fue la única que le permitió una profesora Anglo, vivir con ellos, en su campamento de verano.

La selección, entonces, puede no ser representativa ni extractiva. Los investigadores quienes estudian una población completa o algún subgrupo especial de una población pueden considerarlo inapropiado muestrear probabilística mente. Así, aunque los procedimientos de selección pueden ser designados para reflejar principios de probabilidad, no requieren el uso de tales líneas de guía; es más importante el criterio usado para la selección sea claramente definido.

Unidades de Selección

Aunque el proceso puede tener lugar a través del proceso de investigación, la forma en que los datos son definidos y divididos dentro de las unidades, determina que poblaciones serán consideradas

relevantes para los investigadores y como escogerán su selección y procedimientos de muestreo. El término población comúnmente es usado para referir potencial humano revelante, o participantes en un estudio, pero no para fenómenos no humanos, ni objetos inanimados que también son poblaciones potenciales. Los grupos de gente, conducen sus actividades dentro de finitos y especificables lugares u contextos, períodos de tiempo, y circunstancias. Cada uno de estos factores comprende una población limitada de la cual los etnógrafos seleccionan y muestrean. Localizar potenciales fuentes de datos, dentro de sitios de estudio y colectividades, depende sobre cómo han sido conceptualizadas las poblaciones. Esto requiere que los investigadores lo traduzcan dentro de concretos y empíricos descriptores, el fenómeno que es abstractamente caracterizado, en objetivos de investigación y estructuras conceptuales. Por ejemplo, estudios propuestos a estudiar alienación adolescente deben definir que comportamientos caracterizan a las personas alienadas, determinar que tipos de adolescentes presentan tal comportamiento, y luego, localizar individuos que posean esas características, quienes son accesibles, y quienes quieren ser estudiados. Estos términos ayudan a constituir *unidades de selección* inicial que designan quién o qué – en este caso adolescentes quienes muestran cierto tipo de características de comportamiento de alienación, y quiénes son participantes favorables en la investigación –

es la primaria fuente de datos. Las unidades de selección son usualmente humanas, individuales o en grupos, vistas como una interacción total, o como exhibidores de comportamientos particulares, rasgos o creencias. En algunas instancias, las unidades son conceptualizadas como artefactos, eventos o contextos. Localizar potenciales fuentes de datos, requiere que el investigador se dirija al problema de dónde, cuándo y cómo tales unidades pueden ser encontradas. A pesar de cómo son definidas y donde sea que sean encontradas, la selección de unidades es caracterizada por tal limitante, que puede ser distinguida una de otra. Cualquier artículo, persona, rasgo, o creencia escogida para constituir una unidad puede ser claramente distinguible de todas las otras unidades.

Limitación de Poblaciones

La identificación de unidades de análisis es afectada por la limitación de poblaciones. Estudiar cualquier grupo requiere localizarlo y diferenciarlo de otros grupos. Esto puede ser difícil cuando no existe alguna lista de sus miembros o no puede ser creada. Algunas poblaciones están naturalmente limitadas. Estas poblaciones existen independientemente del interés del investigador, y están formadas, o al menos reconocidas, y confirmadas por sus participantes, que la constituyen. Naturalmente los grupos limitados incluyen los salones de clase estudiados por Carew & Lightfoot (1979), la villa estudiada por Spindler (1973), los consejeros-afiliados Ministros Bautistas del Sur, estudiados por Walter (1983), y el equipo de básquetbol estudiado por Adlers (1991). Otras poblaciones son artificialmente limitadas. Estos grupos son identificados por investigadores, escolares, o policías, producidos como colectividades de individuos, que comparten atributos comunes. Aunque tales individuos pueden reconocer que son comunes, en ocasiones encuentran que juntos no forman grupos socialmente designados. Los grupos artificialmente limitados incluyen hombres analfabetas estudiados por Gill (1982). Aunque estos individuos comparten el atributo de no saber leer, no se reúnen juntos en grupos ni forman asociaciones. Algunos grupos tienen atributos de ambas limitaciones, naturales y artificiales. Para un múltiple-caso de comparación de hombres adolescentes altamente talentosas, Safter (1992) buscó individuos quienes su creatividad en inteligencia midiera en el rango de 0.1% de la población. Localizar individuos altamente inteligentes trajo pocos problemas; estos estudiantes están frecuentemente organizados por escuelas, dentro de clases especiales de educación para talentosos. Estudiantes altamente creativos, por otro lado, raramente son introducidos en tales programas especiales. Aquellos quienes carecen de puntuación alta en sus exámenes de inteligencia son esparcidos a través de la población de estudiantes.

Grupos Naturalmente Limitados. Los grupos naturalmente limitados, quienes comparten una localización geográfica común –villas, escuelas, fábricas- ofrecen la ventaja de ser finitos y discretos. Tales unidades pueden ser formadas como un total, poblaciones completas de las cuales, la selección y el muestreo pueden ser conducidos con confianza y certeza. La generalización eventual o la comparación a la población más extensa, es facilitada de esta manera. Los grupos naturalmente limitados que no comparten localización geográfica común o que cambian sus localizaciones geográficas plantean más grandes dificultades. Grupos de protesta ciudadanos, asociaciones profesionales de educadores, grupos de estudiantes activistas, o cualquier grupo étnico disperso, puede formar voluntariamente asociaciones

o grupos informales interactivos, sin ninguna localización física a la cual asistir, incluso, pueden reconocer algún otro, como formar grupos comunes. Los grupos formalmente organizados mantienen listas de membresía por medio de la cual sus constituyentes pueden ser contactados. Los grupos de protesta y activistas son generalmente más informales, y sus miembros pueden ser localizados sólo a través de participación e interacción directa. Ya sea que estén formal o informalmente organizados, tales grupos plantean problemas especiales para los investigadores. Los individuos pueden ser distribuidos a través de otras, poblaciones amplias; por ejemplo, miembros de muchos grupos de educadores profesionales, son distribuidos a través de los Estados Unidos. Para la mayoría de los investigadores, esto restringe el contacto a las formas escritas de recolección de datos, y necesariamente a algunas formas de procedimientos de muestreo. Los grupos de protesta y activistas también son ampliamente distribuidos, pero sus localizaciones son frecuentemente concentradas geográficamente. Porque estos grupos dependen de directa interacción cara a cara, los procedimientos de selección son a menudo más factibles que los métodos de muestreo.

Un problema final compartido por todos los grupos limitados, es la flexibilidad con la cual es definida la participación. Las personas se mueven frecuentemente, dentro y fuera de los grupos, y muchos de los individuos quienes comparten sus intereses y objetivos nunca se asocian con ellos directa y formalmente. Los investigadores estudian a maestros de matemáticas de secundaria, por ejemplo, pueden localizar tales individuos a través de la organización nacional de educación matemática, pero sólo a una porción de instructores matemáticos asociados a este grupo. Aquellos que están asociados pueden ser, sólo aproximadamente representativos de la extensa población. Localizar grupos naturalmente limitados, quienes comparten sitios geográficos no centrales, requieren familiaridad con el grupo, tanto como flexibilidad en la selección y el muestreo. En su estudio de los vagabundos de Seattle, por ejemplo, Spradley (1970) localizó informantes en tres diferentes sitios donde a menudo son encontrados: Una corte, un centro de tratamiento para alcohólicos, y en un área marginal.

Grupos Artificialmente Limitados. Los grupos artificialmente limitados plantean las más serias dificultades de localización. Los maestros que sufren su exhaustiva o sofocante profesión (Dworkin, 1987), abandono de escuelas (LeCompte & Goebel, 1987), y escuelas para niños, quienes sus familias son geográficamente movibles, son ejemplos de tales grupos. Otro ejemplo son las negativas predicciones estudiadas por Boardman, Harrington & Horowitz (1987). Estos son individuos nacidos y criados en familias con desventajas sociales y económicas, quienes, como adultos lograron el status de doctores, abogados, banqueros, y otras profesionales. Las rigurosas estrategias de muestreo, pueden ser usadas con estos grupos sólo cuando han sido claramente identificados, dentro de otras poblaciones limitadas. Por ejemplo, los investigadores pueden probar u observar, a todos los maestros o estudiantes de un distrito escolar, para identificar categorías especiales de cada grupo. Otras poblaciones artificialmente limitadas pueden ser seleccionadas o muestreadas a través de servicios especiales que soliciten; por ejemplo, personas con problemas en el matrimonio, o adolescentes embarazadas, pueden ser localizadas a través de centros de consulta. Los investigadores pueden buscar participantes a través de anuncios en los medios de comunicación y a través de sus propias interconexiones de personal y contactos profesionales. A causa de estas aproximaciones especiales al lugar, de cualquier modo, la generalización y comparación de descubrimientos es afectada.

Localizar fuentes de datos, entonces, depende de limitaciones de las poblaciones, sus tamaños, y sus atributos substantivos. Entre más extensa sea una población, más grande será la necesidad, por ya sea, procedimientos de muestreo probabilístico, ampliamente distribuido, o por métodos de selección de múltiples-sitios.

Las características sustantivas de poblaciones, afectan además, la localización. Estas son designadas por las estructuras conceptuales o teóricas que informan un estudio. Además son descubiertas a través de empírica examinación de grupos. Tales atributos incluyen, aspectos demográficos, reconocimiento, estabilidad, y permeabilidad (la facilidad con la cual entran y salen miembros, a un grupo). Menos permeable, inestable, o pobremente grupos definidos, a menudo requieren más trabajo de campo preliminar, y selección en lugar de métodos de muestreo.

Los asuntos de limitantes no son restringidos sólo a poblaciones humanas. Artefactos, eventos, y contextos son también limitados. Muchos de estos fenómenos son agrupados por las personas que los producen. Otros son agrupados solo por los investigadores y escolares que los estudian.

Enfrentar Elecciones

Los investigadores educacionales comúnmente estudian grupos naturalmente limitados, y localizados geográficamente; salones de clase, escuelas, y distritos escolares son frecuentes unidades de análisis. Su identificación raramente plantea problemas a los investigadores. Las dificultades con estas unidades giran alrededor de las alternativas de selección y muestreo, y con llegada de problemas. Los investigadores reducen las tendencias que tales problemas, causan por medio de identificar y describir los conjuntos y circunstancias construidas y mantenidas por los participantes, y explicar como su selección y muestreo influencia la recolección de datos, el análisis, y la interpretación.

Las poblaciones además pueden consistir de tiempo y periodos de tiempo. Porque la vida de grupos e individuales es muy larga para estudiarla en su totalidad, los investigadores seleccionan o toman muestra de un tiempo clasificado, o de periodos de tiempo designado. Cada segmento de tiempo constituye una unidad de análisis. Para evaluar el tipo y dirección del cambio a través del tiempo, los etnógrafos usan procedimientos de muestreo de tiempo. Identifican factores que intervienen en la escena social sobre el tiempo, y retrospectivamente trazan los orígenes del fenómeno aislado, en las fases finales del estudio. En situaciones donde los datos son requeridos del período preinscrito de un estudio de campo, los etnógrafos usan reconstrucción informante e información localizada en una variedad de documentos. Pueden revisar sitios en subsecuentes intervalos para verificar el natural tiempo-dependiente de varios fenómenos. Los investigadores típicamente describen y justifican la estructura de tiempo de sus estudios, por medio de especificar qué tanto tiempo y qué tan regularmente fueron ocupados en el estudio de campo, y por medio de informar de cada inusual o único evento ocurrido dentro del período de tiempo. Investigadores además identifican esos períodos o segmentos de tiempo, que la gente misma define como importantes o han atado a sus acostumbradas formas de vida (e.g., las fiestas navideñas, vacaciones escolares, la temporada de otoño de football, o la primera carrera del salmón). Describir como han sido escogidos estos días permite asociar la valoración de efectos de selección con los períodos de tiempo en los cuales son reunidos los datos.

La labor del investigador, entonces, es determinar los grupos para los cuales la cuestión inicial de investigación es apropiada, determinar los contextos que son potencialmente asociados con la cuestión de investigación, así como los períodos de tiempo a los cuales la cuestión de investigación puede ser relevante, y definir los artefactos particulares de grupos de interés, que el investigador ha producido. En cada caso, el investigador establece parámetros. Para la mayoría de los etnógrafos, este proceso de desarrollo es susceptible de refinamiento, modificación, y redirección a través del proceso de investigación.

Reconceptualizar y Redefinir Poblaciones

Los problemas de acceso a lugares, y expectativas de poblaciones y subgrupos pueden resultar en alteración a las cuestiones de investigación. Por ejemplo, poco después de su entrada al campo, Gibson (1976, 1982) redefinió sus enfoques iniciales acerca de relaciones de grupos étnicos, hasta la socialización del rol del sexo. Entre escuelas de niños que ella había estudiado en San Croix, el género era más sobresaliente en los logros de la escuela que la etnicidad. La población que ella había elegido era inapropiada para el estudio de logros diferenciales entre grupos étnicos, por lo tanto ella reformuló sus objetivos de investigación.

A veces ambos, el sitio y el enfoque, cambian. Wax (1971) citó las experiencias de algunos antropólogos quienes su comprensivas y completas preparaciones, para el estudio de identificar grupos, fue interrumpido por obstáculos de acceso y entradas al campo; cada uno optó por redefinir el enfoque de un grupo alternativo. LeCompte fue incapaz de conducir un estudio propuesto de valores políticos entre Escuelas de niños en Latinoamérica, porque el principal contacto que ella eligió en el país, fue puesto bajo arresto domiciliario en el curso de una revolución inesperada. El proyecto fue reformulado como un estudio de valores relacionados-con el trabajo y fue relocalizado en el más seguro ambiente de Nuevo México (LeCompte, 1975).

Una vez asegurado el acceso y entrada al grupo identificado, y definido el enfoque sobresaliente fue propuesto o desarrollado, los investigadores procedieron con las decisiones de selección y muestreo.

Aunque tales decisiones son similares a aquellas hechas por otros científicos sociales, usar un diseño etnográfico o cualitativo presupone consideraciones especiales.

Líneas de Guía para Seleccionar y Muestrear

Los investigadores que usan enfoques etnográficos y cualitativos usan muestreo y selección un poco diferente a los investigadores interesados en generalizar sus resultados de extensas poblaciones. Estos últimos empiezan sus investigaciones con estrategias secuenciales para crear a su estudio un producto, la muestra, que se parezca lo más cercanamente posible a la extensa población. En tales casos, muestrear es un necesario precursor para la investigación. Una vez que la muestra ha sido tomada, el asumir que su población ha sido claramente identificada, implica que los procedimientos de selección y muestreo cesan, y el estudio real empieza.

Elegir repetidamente. Los etnógrafos, de cualquier modo, ven la selección como una repetición; que es dinámica, por fases, y secuencial (Zeldrich, 1962) más que estática. Su preocupación acerca de la selección y el muestreo, no termina con la creación del grupo inicial de estudio ya sea de participantes, eventos, o rasgos. Los etnógrafos usan la selección y el muestreo para definir la población inicial, por lo tanto puede ser manejado conceptual y logísticamente. Además usan métodos de selección y muestreo para extender el alcance del estudio, así como para refinar las cuestiones o construcciones bajo investigación, o para generar líneas de investigación. Además algunos fenómenos pueden ser identificados y caracterizados, como si fueran salientes interiores para entrar al campo, muchos otros emergen solo como productos del campo de estudio. Consecuentemente, la selección en una investigación etnográfica es un desarrollable procedimiento ad hoc, en vez de un parámetro a priori del diseño de investigación.

Elegir y Generalizar. Como son creadas y usadas varias generalizaciones. Los procedimientos estadísticos de muestreo al azar son usados para mejorar el grado en el cual las inferencias formales pueden ser tomadas, y las generalizaciones hechas de grupos más pequeños a más grandes. Los etnógrafos pueden usar procedimientos estadísticos de muestreo al azar dentro de comunidades bajo estudio, para generalizar su totalidad, pero usan otros procesos diferente generalización e inferencia. En lugar de hacer inferencias basadas estadísticamente sólo en la conclusión de un estudio, usan inducción e inferencias secuencialmente lógicas basadas en acumulación de muchas corroborativas fuentes de datos sobre el tiempo. En adición, las inferencias hechas por los etnógrafos tienden hacia la explicación de fenómenos y relaciones observadas dentro de un grupo de estudio; la generalización fuera del grupo es limitada por la extensión a la cual estudios comparables con grupos comparables pueden ser encontrados y analizados por similitud.

Esta distinción entre inferencias estadísticas y lógicas es, de cualquier modo, ensalzada más en la brecha que en la practica (Reichardt & Cook, 1979). La mayoría de los investigadores de ciencia social generalizan los descubrimientos a grupos extensos, sin considerar si su selección y procedimientos de muestreo justifican lo que hacen (Polkinghorne, 1991). Muchos investigadores seleccionan un grupo, porque esta convenientemente localizado y se parece a una extensa población de interés – por ejemplo, el urbano bajo-interés de jóvenes de noveno grado de la escuela media, cercanos a la universidad, o la psicología femenina de estudiantes más grandes del primer año. Habiendo muestreado o asignado de ese grupo al azar, los investigadores entonces publican los resultados como si el grupo estudiado fuera típico de todos los urbanos bajos-intereses en jóvenes de noveno grado, o todas las mujeres en los Estados Unidos. Usan las mismas inferencias lógicas e informales que todos los escolares usan cuando generalizan, pero frecuentemente lo hacen sin reconocer las coacciones de la comparación y sin hacer explícitas las inferencias lógicas e informales que usaron.

Elegir y obtener aprobación participante. Como las personas llegan a ser participantes en un estudio de investigación es en parte una función de la selección y el muestreo. Las condiciones de reclutamiento y dar aprobación, varía (ver Fig. 3.1). Los participantes seleccionados para un estudio pueden o no verse ellos mismos como el investigador lo hace, y su entusiasmo por el proyecto puede no ser tan alto como el del investigador. Típicamente, los investigadores desarrollan un conjunto de criterios que constituyen un retrato del grupo que quieren estudiar. Entonces buscan grupos que posean esas características,

solicitan acceso al grupo, y buscan permiso para hacer el estudio. En estas instancias, los participantes no tienen voz en decidir si presentan el criterio deseado, porque el investigador tiene, primero, que categorizarlos como miembros del grupo de estudio. La negación a participar puede ser difícil, como en el caso de estudiantes de enseñanza superior, cuyos profesores quisieron que fueran tema de un experimento. Algunas personas pueden declinar participar, pero no tienen voz en decidir si califican para la selección. Además deben ser buscados e investigados como no demandados; son, por tanto, incluidos en el reporte final a pesar de su negación a participar

1.	Por favor ven a estudiar conmigo.
2.	Si, tú puedes estudiar conmigo. a. Porque ya te conozco. b. Porque quiero / estoy interesado en lo que estás haciendo. c. Porque quiero la compensación que estás ofreciendo. d. Porque me siento obligado a permitirte.
3.	¿Qué? ¿Quieres decir que alguien ha estado estudiándome? ¿Sin mi consentimiento?
4.	Una combinación de 1-3.

Figura 3.1 Niveles de asentimiento

Segundo, un investigador puede desarrollar un criterio y luego notificar a los participantes dispuestos a seleccionarse ellos mismos. En este caso, los participantes potenciales hacen dos elecciones. Primero, deciden si poseen las características deseadas. ¿Son verdaderamente mujeres sedentarias, o podrían decidir empezar a trotar la próxima semana? ¿Son realmente parejas felizmente casadas, o sus peleas de la semana pasada los descalifica? Después, deciden si contactan al investigador para ofrecerse como voluntarios. En esta instancia los participantes maldispuestos son improbables, pero pueden ser perdidos subgrupos completos del grupo deseado, porque las personas fracasaron en ver los anuncios del investigador, o porque aquellos quienes si las vieron no se definieron a sí mismos como el investigador los tenía.

Una tercera opinión implica casos donde los participantes buscan al investigador. Los programas innovadores de administración individual o proyectos experimentales pueden encontrar el señuelo de la documentación y posible publicidad irresistible, y buscar a un investigador para evaluar o investigar sus actividades. Otros individuos quienes creen que han tenido unas interesantes y excepcionales experiencias de vida, pueden buscar a un investigador para reconstruir sus historias de vida. Alternativamente, la investigación y la evaluación pueden ser una condición de fondos para un programa. Esta autoselección garantiza participantes dispuestos, por lo menos inicialmente, pero requiere diferentes formas de inferencia y reportes. Tomar muestras al crear un grupo de investigación es irrelevante en estos casos; de cualquier modo, el muestreo secuencial y la selección dentro de estos grupos, para propósitos investigativos o analíticos pueden ser bastante apropiados.

Los investigadores deben considerar las siguientes preguntas, cuando hacen su selección y muestreo.

- ¿Con qué poblaciones y en qué contextos puede ser más efectivamente implementado el diseño de investigación?
- ¿Qué hechos o datos serán buscados?
- ¿Qué fenómenos o categorías de fenómenos serán examinados, y cómo puede ser esto, conceptualizado y limitado?
- ¿Qué relaciones pueden ser supuestas, buscadas, o presagiadas entre estas categorías?
- ¿Puede ser hecha la investigación en un solo punto del tiempo –un estudio sincrónico- o deben ser los eventos y el comportamiento seleccionado, muestreado, y analizado sobre el tiempo – un estudio diacrónico?

SUMARIO

Los etnógrafos y otros investigadores cualitativos desarrollan parámetros usados para definir poblaciones y para seleccionar y muestrear de esas poblaciones durante la investigación. Muestrear y seleccionar son cruciales para establecer la autenticidad del análisis descriptivo porque, como se describe en los capítulos siete y ocho, es por los significados, que el investigador sistemáticamente busca y descarta descripciones o explicaciones alternativas del fenómeno observado. Son críticos de las inferencias lógicas que mantienen la comparabilidad y aplicabilidad. La credibilidad de estas inferencias es afectada por la extensión a la cual la cooperación de los participantes es voluntaria o son obligados a acceder en un estudio de investigación y por el grado en el cual las personas son participantes dispuestos de grupos limitados, y coaccionan, mientras que los etnógrafos hacen particulares decisiones de muestreo y selección. En la siguiente sección, definimos y damos ejemplos de selección y estrategias de muestreo comunes, y las valoramos por sus fuerzas, debilidades, e implicaciones para la total credibilidad del diseño.

Usar Muestreo y Selección

Hemos agrupado todos los métodos para elegir participantes y otras unidades de investigación bajo dos rubros generales: Muestreo probabilístico y selección basada en criterio. Definimos estos términos y luego delineamos las variaciones de cada tipo de estrategia. Aquí presentamos la distinción entre muestreo y selección para propósitos heurísticos; en la práctica, la mayoría de los investigadores usan ambos enfoques.

Selección Basada en Criterio

La selección basada en criterio requiere que el investigador establezca por adelantado, un grupo de criterios o una lista de atributos que las unidades de estudio puedan poseer. El investigador entonces, busca por ejemplares que se asemejen al conjunto de características especificado. Algunos investigadores (e.g., Manheim, 1977; Patton, 1980) etiquetan este propositivo muestreo para distinguirlo del muestreo probabilístico. Este etiquetado es engañoso porque implica que el muestreo probabilístico es no propositivo.

Por el lado contrario, la estrategia al azar y otras estrategias de muestreo son altamente propositivas; el muestreo es basado en parámetros específicos. Aunque el término **propositivo** aplica a través de la selección y

Los procedimientos de muestreo y debería contrastar solo con significados de elección de datos o fuentes de datos completamente fortuitos.

Los etnógrafos usan selección basada en criterio, en la elección del grupo o en el sitio que será estudiado. De los problemas y cuestiones de investigación y de influencias relevantes, empíricas y teóricas, trabajadores de campo desarrollan un conjunto de atributos o dimensiones que caracterizan a un grupo o conjunto. Escogen a la primera persona, grupo, o conjunto que se asemeje a aquel criterio y permita el estudio. Algunos etnógrafos, de cualquier modo, localizan algunas alternativas y escogen entre ellas a una, la más conveniente (e.g., Wolcott, 1973; Carew & Lightfoot, 1979; Tobin, Wu, & Davidson, 1989).

La Selección basada en Criterio es el punto inicial de toda investigación. La precede el muestreo probabilístico. En las tradiciones positivistas, una vez que la cuestión de investigación ha sido formulada y ha sido identificada la población que va a ser estudiada, la elección de fuentes de datos procede probabilísticamente. Los estudios usan procedimientos de muestreo, para generalizar a un grupo extenso de un subgrupo más pequeño deben contar con previo trabajo de campo, para enumerar las características de la población. Si tales características no son conocidas, el investigador puede aún construir tales actividades dentro del diseño de investigación o escoger otro grupo de estudio. Aquí presentamos la distinción entre muestreo y selección para propósitos heurísticos; en la práctica actual, la mayoría de los investigadores usan ambas.

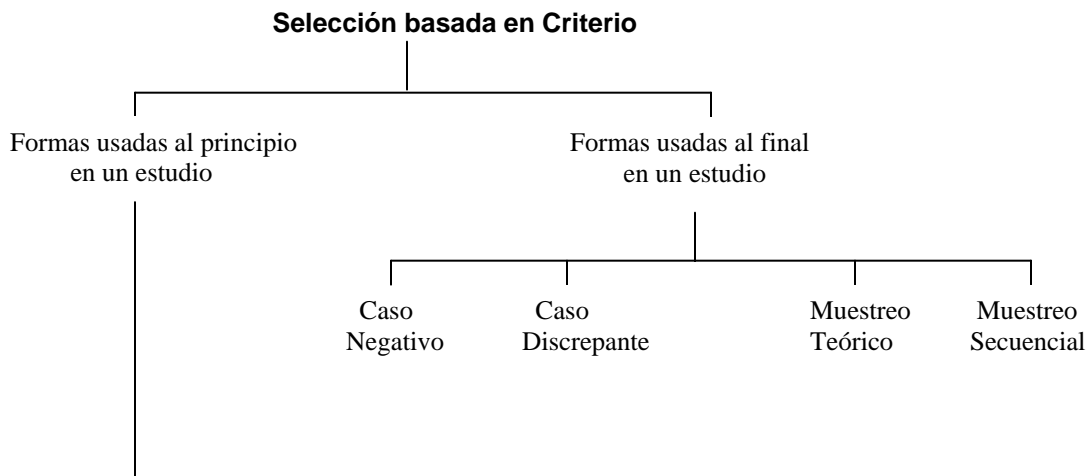
Los etnógrafos usan una secuencia de estrategias de selección en todas las partes de la investigación, porque sus estudios comúnmente son exploratorios y abiertamente concluidos. La selección basada en Criterio es usada para identificar la población; para ver como se desenvuelve el estudio de investigación, es usada además para establecer nuevos conjuntos de fenómenos para examinar. Aunque una variedad de procesos de selección es usada fructíferamente en todas las etapas de identificación del problema,

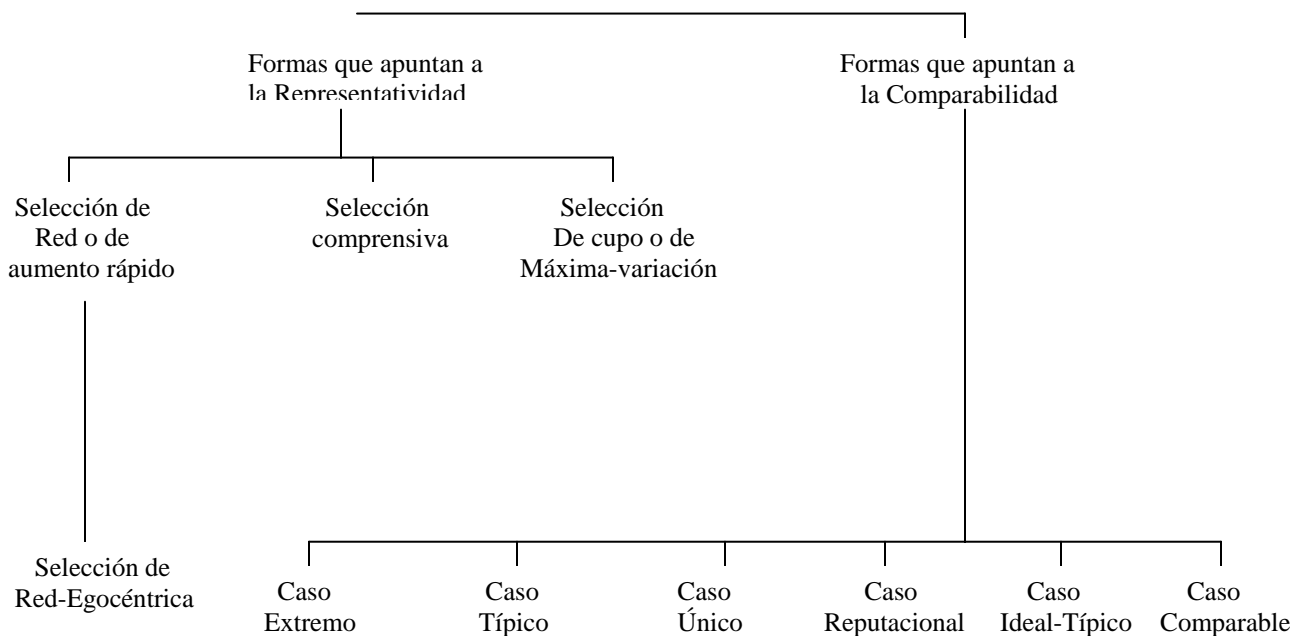
recolección de datos, y análisis, como es indicado más adelante (ver capítulos siete y ocho), pueden ser usados también en las etapas finales de un proyecto, mientras se refinan y corroboran los resultados de un estudio. Un número de investigadores han discutido la selección y los procedimientos de muestreo usados por los etnógrafos. Estos han sido denominados muestreo conveniente, muestreo comprensivo, y una colección de técnicas de muestreo propositivo, tales como muestreo crítico de casos y muestreo sensitivo de casos (Patton, 1980), muestreo Negativo de casos (Znaniecki, 1934; Robinson, 1951) y muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967) son usualmente incluidos, aunque estas técnicas son analíticamente orientadas y son menos usuales durante las fases preliminares de la investigación (ver capítulos ocho y nueve). En nuestra discusión usamos distinciones que otros escolares hicieron entre tipos de selección, cuando las diferencias son claras y ayudan a discriminar entre procedimientos de selección. Hemos colapsado a los demás, como el muestreo crítico de casos y el muestreo políticamente sensitivo de casos (Patton, 1980), y subsumandolos bajo un rubro, porque parecen ser idénticos. Finalmente, la selección en bases tales como: el fácil acceso, la conveniencia al investigador, disponibilidad de listas de la población, y otros factores fortuitos o accidentales frecuentemente han sido denominados muestreos de conveniencia (Manheim, 1977). Patton (1980) aún así los grupos de muestreo de conveniencia son denominados como estrategias con muestreo propositivo. De cualquier modo, todos los investigadores escogen poblaciones o muestras que son, por alguna razón, tan convenientes como posibles – cualquiera que sea, porque esta cerca, o si esta lejos, porque arriesgan una oportunidad para un viaje exótico al extranjero, o la oportunidad de tener una tribu personal para estudiar, inexploradas por investigadores anteriores.

La selección basada en criterio tiene un número de variaciones. La selección simple basada en criterio, requiere solo que el investigador cree una lista de los atributos esenciales de la unidad seleccionada y proceda a encontrar o localizar una unidad que se asemeje a la lista. Las variaciones en la selección simple basada en criterio pueden ser divididas en dos grupos. El primero es compuesto de estrategias usadas para localizar un grupo o conjunto inicial de estudio, o para seleccionar unidades de poblaciones determinadas a ser relevantes durante las primeras fases de la investigación. Esto incluye selección comprensiva, selección de cupo, selección de organizaciones, y selección en la base de casos extremos, casos típicos, casos únicos, casos de reputación, casos de ideales típicos, casos sonados, o casos comparables.

El segundo grupo de estrategias de selección envuelve procesos progresivos y secuenciales e incluye casos de selección negativa, casos de selección discrepante, muestreo teórico, y selección y comparación de casos probando implicaciones teóricas. Porque estas estrategias son usadas en las últimas fases de investigación durante el análisis., generación de hipótesis y refinamiento, e interpretada elaboración, son discutidas e ilustradas en los capítulos ocho y nueve. La Figura 3.2 muestra ambos tipos de selección basada en criterio, como son relacionados, y cuando son usados en el proceso de investigación. En las páginas siguientes, discutimos los tipos de selección en cada una de las dos categorías; (1) selección de la población inicial de estudio, y (2) estrategias elaborativas subsecuentes.

Figura 3.2 Una tipología de selección basada en criterio. (Adaptada por D. Bruton de Gotees & LeCompte, 1984.)





Selección Comprensiva

Las estrategias de selección comprensiva son el sueño de los etnógrafos. Usándolas, los investigadores examinan cada caso, instancia, o elemento en la población. La representatividad es garantizada por la virtud de la cobertura universal. Los etnógrafos que estudian pequeñas, limitadas poblaciones sobre períodos largos de tiempo son capaces de muestrear comprensivamente a través de las poblaciones de participantes, eventos, conjuntos, y otros fenómenos relevantes. Cada pertinente población es manejable en tamaño, y el esfuerzo para seleccionar subgrupos requiere más fuentes que hacer examinación de cada instancia. Historiadores y sociólogos pueden ser confrontados con situaciones similares cuando estudian algún rol público estrechamente definido, tal como el Recetario de Educación de los Estados Unidos, formalmente el director de la Oficina de Educación. Un investigador examina la relación entre esta oficina y tendencias en la política de educación nacional que podrían muestrear comprensivamente a través de personas de la oficina, porque la población total es muy pequeña.

Una segunda razón para seleccionar comprensivamente ocurre cuando una población está compuesta de elementos tan heterogéneos que la selección y procesos de muestreo podrían resultar en la pérdida de variación importante. Para sus investigaciones de individuos quienes estaban enrolados en un programa de adultos para estar en forma, Jones (1983), estudió cada uno de los registrados en el programa durante un período de seis meses. La población estuvo suficientemente diversa para que la selección comprensiva fuera mandada. Esto pasa más frecuentemente cuando una población es aún pobremente entendida. Por ejemplo, el autismo es una condición mental incompletamente conceptualizada. Los casos son raros, y varían de un individuo a otro (Quay & Ferry, 1971). Un distrito escolar evalúa sus facilidades y programas para la principal corriente de niños autistas, que necesitarían seleccionar a todos los niños para un estudio, para valorar sus propuestas adecuadamente.

Las fuentes para seleccionar comprensivamente son raramente disponibles, y las poblaciones suficientemente pequeñas para examinar totalmente, son más raras aún. Cuando el muestreo probabilístico es inapropiado y la selección comprensiva es excluida, los investigadores usan selección basada en simple criterio o una de sus variantes.

Selección de Cupo

Como en la selección comprensiva, la selección de cupo, a veces llamada, muestreo de máxima-variación (Patton, 1980), es propensa a ser representativa. De cualquier modo, La selección de cupo es restringida a un grupo representativo de una extensa población. Fue comúnmente usada por los primeros investigadores de observación y encuestas de opinión, quienes conocieron los parámetros generales de la población, cuyas actitudes quisieron golpear, pero quienes no tuvieron acceso a las listas de la población de las cuales tomar muestras al azar (Rossi et al., 1983). En este procedimiento, los investigadores primero identifican el principal, relevante subgrupo de algún universo dado. Un etnógrafo escolar puede dividir una población de estudiantes de secundaria, en grupos por grado que cursa, por sexo, y raza. El investigador, entonces, procede a obtener algunos números arbitrarios de participantes en cada categoría, tal como estudiantes negros del último año, y mujeres blancas del último año. Donde estos grupos consten de diferentes porcentajes de la población, el cupo debe ser pesado para reflejar estas porciones. La selección de cupo, provee un subgrupo que se aproxima a la población. No suministra la precisa representación que provee el muestreo al azar y sistemáticos, pero las unidades seleccionadas corresponden a dimensiones relevantes que caracterizan a la población.

El modelo clásico y más ambicioso para la máxima variación de muestreo de cupo en antropología educacional es la investigación de Whiting (1963) acerca de prácticas de educación para niños, en seis culturas diferentes. Seis pequeñas comunidades totalmente dispersas en el mundo, fueron elegidas por las variaciones culturales que representan. Asia, la más poblada área del mundo, proporcionó sitios en India, Okinawa, y las Filipinas. Sitios parecidos fueron localizados en Kenya, México, y los Estados Unidos. Aunque cada uno de los seis equipos de investigadores de campo produjeron una etnografía independiente, prerregistraron planear y recolectar de datos estandarizados para otras fases del estudio, resulto en seis investigaciones de fenómenos comparables, analíticamente incorporados dentro de un multimétodo comparativo de investigación (Whiting & Whiting, 1975; Whiting & Edwards, 1988). Más recientemente estudios en multisitios (e.g., Cassell, 1978; Herriot, 1977; Herriot & Gross, 1979; Rist, 1981; Stake & Easley, 1978; Tikunoff et al., 1975; Wax, 1979) son variaciones del diseño de Whiting. Aún otros contemporáneos investigadores han empezado a concebir procedimientos para establecer sistemáticamente consistencia de la recolección, análisis e interpretación de datos, a través de los sitios de investigación etnográfica (Dobbert, 1982; Pitman et al., 1989; Ogbu, 1988). El criterio para la selección del sitio, el tiempo gastado en el sitio, la integración central de recolección de datos y procesos de análisis, número de investigadores de campo por sitio, y la naturaleza del producto final difiere a través de estos estudios. Cada uno ejemplifica alguna forma de selección basada en criterio, pero varían en la extensión de cuales de sus resultados pueden ser generalizados confidencialmente a las poblaciones más extensas, de las que fueron elegidas.

Selección de red o de rápido aumento

La selección de red es una estrategia en la cual cada participante o grupo exitoso es nombrado por un grupo o individuo precedente. EL investigador, de esta manera reúne una selección de grupos o individuos, encuestados en la base de participantes referentes. Algunos deben ser conceptualizados como eslabones de una cadena. Esto ocurre más frecuentemente cuando un encuestado o un grupo, posee los atributos requeridos por un investigador, sugiere como potenciales encuestados un individuo o grupo que posea los mismos atributos. Por ejemplo, la investigación de Harrington & Gumpert (1981) sobre negativas predicciones coincidentes – Personas que han logrado avanzado éxito ocupacional a pesar del bajo status socioeconómico de sus familias de origen- fue basado en la selección de redes enteras. Cada encuestado fue requerido a nombrar a otro a quien el perfil de una predicción negativa coincidiera.

Esta estrategia es usada es situaciones donde los individuos investigados son aislados en todas las poblaciones y forman grupos comunes no naturalmente limitados. La selección de red frecuentemente es la única forma en que los investigadores pueden identificar tales personas. Otras configuraciones de red pueden parecerse a cadenas eslabonadas a lo largo de nodulos o grupos de informantes. Los investigadores estudian tales grupos como familias re-constituidas, individuos que se volvieron a casar, con niños de sus previos matrimonios, o miembros de grupos estigmatizados como homosexuales, drogadictos, abandonados, o miembros de organizaciones clandestinas pueden obtener algo de sus

encuestados de grupos conocidos, y nombrados por aquellos que ya han sido investigados. En otras situaciones, los grupos pueden ser limitados naturalmente, y los informantes pueden servir como acceso a los contactos de un grupo a otro. Por ejemplo, los investigadores estudian grupos exclusivos de secundaria (e.g., Cusick, 1973; Varenne, 1982) que frecuentemente obtienen acceso a exitosos grupos exclusivos, y son introducidos por individuos quienes son miembros de dos grupos exclusivos o que tiene relaciones cercanas con los miembros de estos grupos.

La más sofisticada red de configuración debe ser conceptualizada como un enrejado trabajo de células entrelazadas. El análisis de redes egocéntricamente etiquetadas (Pelto & Pelto, 1978), este procedimiento es una técnica de análisis de datos tanto como una estrategia de selección. Es descrita como selección *egocéntrica* porque la red escogida tiene como punto inicial o focal un solo ego, o individuo. Los investigadores usan el procedimiento para obtener acceso a los participantes y para investigar las relaciones que juntos sostienen la fábrica de interacción humana. En estos casos, los investigadores piden individuos de un grupo, por ejemplo, una familia, para nombrar a aquellos fuera del grupo central, con quienes tienen relaciones significantes. Cada relación, de esta manera los guía a otras familias comparables, y el proceso es repetido mientras se completa la selección. Burnett (1973) usó selección de res en su estudio de jóvenes puertorriqueños en Chicago; una inicial selección de treinta individuos -elegidos por muestreo al azar, estratificado- fueron entrevistados, y las redes consisten de su familia, nobles, y relaciones de escuela fueron construidas e investigadas.

Los investigadores elaboran en la selección basada en criterio, procedimientos que usan para una variedad de propósitos. En cada variación la selección es basada en comparación a través de casos o a través de dimensiones de casos. Mientras tanto el muestreo probabilístico y la selección comprensiva y de cupo, se dirige a la representatividad, las variaciones siguientes facilitan la adquisición de datos usados comparativamente.

Selección de Casos Extremos

La selección de casos extremos implica primero la identificación, ya sea explícitamente o implícitamente, de la norma para algunas características de interés para el investigador –logro académico, por ejemplo-. Entonces, los extremos de esas características son definidos, y todos los casos potenciales son formados en la continua resultante. Los extremos, o polos de esta continua llegan a ser el enfoque del estudio, por lo tanto, las comparaciones contra la norma pueden ser hechas, y las dimensiones sobresalientes de casos más moderados pueden ser explicadas. Un ejemplo puede ser una comparación de actitudes y comportamientos de estudiantes, que calificaron extremadamente alto y extremadamente bajo, en exámenes estandarizados. En otro nivel, un análisis comparativo de casos, de una escuela muy grande y de una muy pequeña (Barker & Gump, 1964) permitió a los investigadores identificar los factores comunes a ambos, compartirlos con escuelas de todos los tamaños, tanto como distinguir factores que son afectados diferencialmente en escuelas de tamaños variados. Para identificar sus extremos, Barrer y Gump primero tuvieron que determinar el tamaño significativo de escuelas secundarias públicas.

Selección de Casos Típicos

Un proceso similar es emprendido en la selección del caso típico. En este procedimiento, el investigador desarrolla un perfil de atributos poseídos por un caso promedio, y entonces busca una instancia de este caso. Wolcott buscó un director de una típica escuela elemental, para un análisis del rol de ese status institucional. Usando un perfil demográfico de directores, desarrollado de una observación natural, Wolcott creó una descripción del director de una típica escuela elemental. Después fue eliminando de la consideración a las mujeres, a las personas que fueran demasiado grandes o demasiado pequeñas de edad, hombres solteros y a otros atípicos individuos. Su labor fue entonces reducida a encontrar una semejanza con el mundo real que pudiera permitir a sí mismos ser estudiados.

Selección de Casos Únicos

La selección de casos únicos envuelve la elección de de casos inusuales o raros en alguna dimensión. Cualesquiera que sean otros atributos tales como un caso, que puede compartirse con una extensa población, y esta dimensión los agrupe aparte. Es usado cuando los investigadores quieren examinar

alguna dimensión o atributo que funciona como un tratamiento experimental, pero que podría ser excluido de manipulación experimental actual por proscripción ética, sus incidentes accidentales, o imposibilidad empírica o histórica. Los casos únicos pueden ser eventos históricos que proveen a los investigadores de oportunidades de examinar divergentes procesos sociales y grupos que los respondan. La migración de Asiáticos del Sureste a los Estados Unidos durante los 70's abasteció a Finnan (1982) de una población de niños cuyas experiencias de vida sirvieron como un contraste o pseudotratamiento a través del cual comparar aquellos niños que nacieron en los Estados Unidos. En esta situación, el investigador capitalizó en las consecuencias de un desarrollo histórico que afecta a un extenso número de individuos. Esto le permitió a ella contrastar juegos espontáneos de modelos de niños nacidos en Estados Unidos con la más gobernada-regla general, la actividad de niños refugiados vietnamitas.

Otros investigadores eligen casos únicos que constituyen micro eventos históricos. Funchs (1966), por ejemplo, estudió dos incidentes interraciales –un boicot de escuela y un esfuerzo de protesta de comunidad- que ocurrió en el interior de las escuelas durante la época de los 60's en el movimiento de los derechos civiles. Las escuelas o distritos fueron elegidos por éxito inusual en programas particulares o por la adopción de un excepcional programa innovativo, por ejemplo, el estudio de Wolcott (1977) sobre tecnología en educación o el análisis de Hess (1991) sobre la descentralización radical de escuelas en Chicago. A pesar de que tales análisis son limitados por la imposibilidad de replicación cerrada, destacaron los subrayados procesos de grupos y las funciones que contribuyen al comportamiento social y a las creencias (por ejemplo, Precourt, 1982).

Más comúnmente, los etnógrafos y otros investigadores de campo seleccionan casos de atributos únicos o raros, inherentes en una población. Los grupos de estudiantes pueden ser seleccionados por alguna inusual composición étnica, por ejemplo, los estudios de Guilmet de nativos de Alaska (1978, 1979); por su relación con una inusual comunidad, por ejemplo, el estudio de Peshkin de una fundamentalista escuela cristiana, (1986), el estudio de Foley de los estudiantes de un pueblo hispano políticamente activo (1990), y el estudio de Gibson de la adaptación de estudiantes de Pujaba Sikh a una escuela secundaria de California (1988); o de modelos de comportamiento, tales como el estudio de Román sobre mujeres jóvenes participantes en la danza punk slam (1989) o el estudio de Adler (1991) de un equipo colegiado de básquetbol.

Los maestros pueden ser elegidos por singulares características historiales, como por ejemplo, el estudio de Au (1980) sobre maestros de niños nativos Hawaianos y el estudio de Erickson & Mohatt (1982) sobre la comparación de maestros anglo-Canadienses y Odawas en una nativa escuela americana.

Selección de casos Reputacional

La selección de casos reputacional a veces es una variación de casos extremos o casos únicos de selección. En este procedimiento, el investigador elige instancias de una población de estudio por la recomendación de expertos. En la búsqueda de figuras públicas en una ciudad del sureste es mejor ejemplificado el carisma. Hall (1983) solicitó nominaciones de periodistas y de miembros de un consejero de liderazgo local. Los directores pueden ser cuestionados para recomendar a sus maestros más competentes. Dillon & Searle (1981) ampliaron su procedimiento en el análisis de de estudiantes de lenguaje usan en el primer año de clases. Eligieron al maestro que estudiaron, en base a la reputación de los maestros por excelencia entre sus supervisores, sus colegas, y los padres de familia. Los oficiales de educación estatal pueden ser requeridos para recomendar el más o el menos exitoso programa de salidas del estado. En algunas instancias, los investigadores descubren que la reputación unida a un caso por expertos puede ser inmerecida. Spindler (1974c), por ejemplo, demuestra como un "bien adaptado" niño elegido para la examinación, por un grupo de maestros fue víctima de preconcepciones culturales, la investigación reveló que el niño estaba sufriendo de mal adaptación emocional y marginación social.

Selección de casos Típicos-Ideales

La selección de casos típicos-ideales es un procedimiento en el cual el investigador desarrolla un perfil o modelo por ser el mejor, el más eficiente, el más efectivo, o el más deseable ejemplo de alguna población, y entonces encuentra un caso del mundo-real que más cercanamente se asemeje al perfil. Tikunoff et al. (1975) usó una variación de la selección típica-ideal en su elección de veinte maestros de

escuela elemental que demostraron ser más efectivos en lectura e instrucción de matemáticas que veinte menos efectivos pares. En esta instancia, la selección típica-ideal es la versión, tipificada por la oración: “si no trabaja aquí, no trabajará en ningún otro lado”. Tales instancias son más probables a ser reveladas por serendipiti en lugar de ser activamente buscado por investigadores. Pueden implicar poblaciones que activamente buscan a un investigador para documentar sus actividades. Hanna (1982), por ejemplo, inició su estudio de una disgregada escuela elemental por las dificultades de interacción entre los niños que ella había observado como una progenitora. Un tema subrayado emerge claramente a través de su análisis. A pesar del conflicto que inicialmente la condujo al estudio, inesperadamente descubrió que la escuela encarnaba muchas de esas condiciones consideradas idealmente mantenidas de disgregación. La demostración de Hanna de disonancia social dentro de tal conjunto es la más sorprendente de todas. En contraste, Warren (1982) seleccionó una escuela elemental del sureste de California por sus ocho años de operación estable y desarrollo de un programa incremental. Esto le permitió documentar una instancia de éxito educacional y logros en un programa bilingüe y bicultural.

Selección de Casos Comparables

La selección de casos comparables constituye la versión de replica de los etnógrafos. Aunque los investigadores participan en estudios de multisitios frecuentemente usan este acercamiento, puede ser usado además por un solo investigador a través de una carrera que estudia una variedad de grupos o sitios de compartimiento central, y atributos relevantes. Por ejemplo, el segundo sitio etnográfico de Gotees (1981 a, b) fue elegido por los atributos que compartió con su primer sitio (1976 a, b): una rural consolidada escuela elemental que sirve a una población rural, transitoria, dependiente de áreas urbanas circundantes para sustento económico. Menos comúnmente, un investigador puede replicar el trabajo de un predecesor por medio de elegir un grupo o sitio comparable. Ya sea que operen en equipos o individualmente, los etnógrafos pueden estudiar algunas unidades simultáneamente, elegidos en la base de factores comparables y operar como réplicas concurrentes. La examinación de LeCompte (1978) de el comportamiento normativo de cuatro maestros de escuelas elementales fue predicado en su selección de individuos que compartieron múltiples características, personales y profesionales. A pesar de algunos pocos atributos que variaron – por la elección del investigador o por ocurrencias incidentales- el resultado fue consistente a través de los maestros; en sus mensajes normativos a los niños, los cuatro maestros enfatizaron el valor del distrito escolar, tuvo lugar en conformidad con la autoridad, tiempo, trabajo, logros, y orden,

MUESTREO PROBABILISTICO

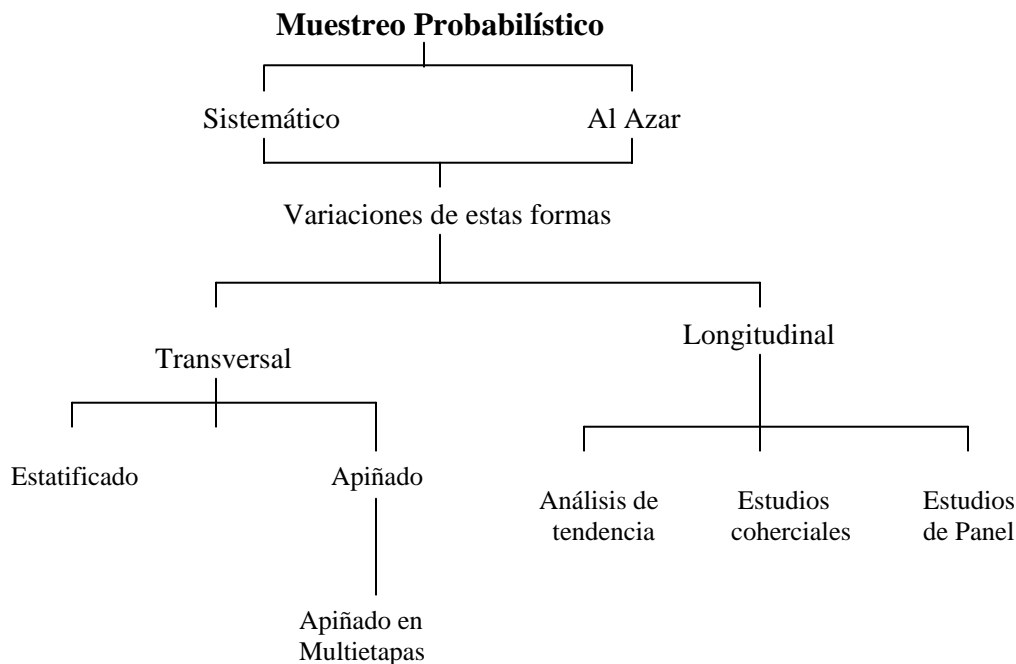
El muestreo probabilístico, como fue introducido previamente, implica extraer de una población ya bien definida un subgrupo de estudio, que se aproxime a las características del grupo del cual fue derivado. Requiere un procedimiento matemático para garantizar que el grupo más pequeño es representativo del más grande.

Muestreo al Azar y Sistemático

Dos tipos de procedimientos de muestreo probabilístico son usados por investigadores de la ciencia humana: muestreo al azar y sistemático. El muestreo simple al azar, es el que usa procedimientos matemáticos para asegurar que ninguna unidad tenga mayor chance de incluirse en un subgrupo más que en otro, es la mejor entendida forma de muestreo. Es usado menos comúnmente que otras estrategias, porque las condiciones necesarias para su uso son difíciles de lograr. Requiere que la población que será muestreada sea seleccionada primero, que todas las unidades en esa población sean identificadas, y que cada unidad sea accesible al investigador, para el estudio. Esto es para asegurar que cada unidad tiene una probabilidad igual de ser seleccionada (Fowler, 1984; Kalton, 1983; Pelto & Pelto, 1978; Rossi, 1983).

El muestreo sistemático es una estrategia probabilística más comúnmente usada. Requiere que el investigador seleccione un elemento de la población de estudio, en un intervalo apropiado, determinado por el radio entre el tamaño de la muestra necesitada, y el tamaño calculado o estimado, de la población total. Por ejemplo, cada quinto nombre del directorio telefónico o cada noveno estudiante de la clase de

una escuela secundaria, puede ser seleccionado (ver Jaeger, 1988). Los ordenados principios usados pueden variar; pueden ser numéricos, cronológicos, espaciales o alfabéticos. Aunque la población completa es muestreada en el intervalo dado, para garantizar representatividad, este procedimiento que sean identificadas todas las unidades en la población, en el avance de la selección, que pueden ser inmediatamente accesibles, o que debe ser conocido el tamaño exacto de la población. Por ejemplo, si la población que será estudiada es un conjunto de interacciones sociales – flirtear en los pasillos de la escuela- por ejemplo, - el número total de tales interacciones en un día dado, puede ser desconocido, pero el investigador puede sistemáticamente escoger para el análisis cada tercera interacción de una grabación en video. Una principal dificultad con esta estrategia es establecer que el intervalo de muestreo no es afectado por algunas confundidas fluctuaciones o variación en la población (Gordon, 1975). Un etnógrafo de escuela, por ejemplo, que observó cada cinco días en todo el año escolar, puede concluir un estudio con un excelente análisis de días escolares de fin de semana, pero los datos del estudio tendrían relevancia cuestionable para otros períodos durante la semana escolar. Aunque todos los investigadores de ciencia humana usan ambos sistemático y al azar muestreo para una variedad de propósitos, específicamente para asegurar validez interna en sus estudios. Cuando las observaciones son planeadas a través de períodos de tiempo, conjuntos, eventos o individuos, los etnógrafos toman muestra de estas unidades al azar para asegurar que sus descubrimientos son representativos de estas poblaciones enteras. Más comúnmente, son usadas las variaciones en muestreo simple al azar y sistemático. Estas se encuentran ya sea en estrategias transversales o longitudinales. Las estrategias transversales incluyen muestreo estratificado y muestreo apiñado. Las estrategias longitudinales incluyen muestreo de tendencia, y estudios coherciales y estudios de panel. La figura 3.3 muestra los tipos de estrategias probabilísticas. Todas las cinco variaciones de estas variaciones elaboran y diversifican procedimientos de muestreo probabilístico; forman además la base para variantes de selección basada en criterio.



Muestreo Transversal

Las estrategias de muestreo transversal son apropiadas cuando los investigadores están interesados en una población en un solo punto del tiempo. Entre ellos, muestreos estratificados son mandados por aquellas poblaciones compuestas de subgrupos discretos y diferenciados. El muestreo estratificado

requiere que la población total sea dividida en grupos o estratos relevantes, y que los individuos sean seleccionados de cada subgrupo o estrato, igualmente. Además pueden ser medidos de tal manera que asemejen la representación de subgrupos dentro de una población o logren la mínima representación de pequeños subgrupos que de otra forma podrían ser perdidos. El etnógrafo de escuela describió previamente, por ejemplo, si podría haber tenido más muestras de representatividad de días de escuela, a través de primero estratificar el año escolar en semanas entonces, muestrear por semanas o días de la semana.

El muestreo apiñado puede ser aplicado al azar o sistemático. Es usado cuando la población que será estudiada puede ser agregada, naturalmente o analíticamente, en grupos que sean similares. Después de que todos los grupos agregados son designados, es tomada una muestra de ellos; luego, todos o algunos de las muestras de individuos de los apiñados seleccionados son estudiados. El muestreo apiñado es usual cuando la selección de poblaciones extensas es interrumpida o donde las muestras individuales son perturbadas. Por ejemplo, los etnógrafos escolares frecuentemente toman salones de clase, en vez de estudiantes individuales, como unidad de estudio porque interrumpir estudiantes individuales de sus lecciones es objetable, y porque los niños de escuela son encontrados naturalmente en grupos de tamaño y composición similar. Una variante de este procedimiento, ocurre cuando los apiñados son exitosamente definidos y muestreados primero para identificar el grupo específico que será estudiado.

El muestreo apiñado requiere que los investigadores cuenten con alguna inclinación introducida por la división inicial de la población en unidades agregadas. Es usualmente usado por investigadores como los demógrafos y analistas de observación quienes necesitan muestras que representen poblaciones extensas. Inicialmente los apiñados designados pueden ocurrir naturalmente y mutuamente exclusivas unidades que son igualmente heterogéneas para la población en cuestión, tal como manzanas de la ciudad, vecindarios, pueblos, fábricas o escuelas. Cuando hay que obtener una muestra de un estudiante encuestado, los etnógrafos escolares usan el muestreo apiñado a una pequeña escala. Por ejemplo, dividir una escuela en apiñados de salones, escoger una muestra de los salones, al azar, y muestrear estudiantes solo de aquellos salones, puede proveer a los etnógrafos de datos representativos de toda la opinión estudiantil, de comunes costumbres sociales de estudiantes, o de modelos de hábitos de trabajo académico de los estudiantes.

Muestreo Longitudinal

Los estudios longitudinales son mandados cuando un investigador desea calcular los cambios en una población sobre el tiempo. La meta es muestrear tanto como sea posible de la misma población en diferentes puntos temporales. La primera de estas estrategias, son los estudios de tendencia, que implica un exitoso muestreo –al azar o sistemático- de una población definida por particulares características o por una localización geográfica común. Una desventaja de esta estrategia es que los elementos que componen la población son diferentes en los sucesivos intervalos de tiempo. Muestrear una escuela facultad en dos años de intervalos sobre un período de 10 años suministra datos aproximados del mismo tipo de individuos, las facultades de la escuela cambian sobre el tiempo. Los ejemplos exitosos incluyen no solo a aquellos que permanecen en el período de 10 años, sino además a los individuos que fueron presentados en alguna etapa y se fueron, tanto como a sus repuestos. Sin embargo, esto puede ser una forma eficiente de calcular los cambios en la facultad sobre el tiempo.

Un enfoque más sofisticado de investigación al cambio de la facultad es el estudio cohesivo. Aquí, las poblaciones son definidas ya sea por edad o por alguna uniforme extensión de experiencia. Un etnógrafo puede observar, al azar o sistemáticamente, un grupo de maestros de primer año de una escuela. Cinco años después, los maestros del quinto año de escuela pueden ser muestreados; y diez años más tarde los maestros de décimo año pueden ser examinados. Un diseño cohesivo permite una más precisa distinción entre los cambios que resultan de las influencias del ciclo de vida y aquellas que reflejan generales tendencias históricas, de esta manera refuerzan la validez interna. Así como los estudios de tendencia, esta estrategia sufre de la desventaja de que las poblaciones sucesivas están compuestas de algunos elementos diferentes de desgaste e incremento.

Cuando esto posee un serio riesgo a la legitimidad de resultados, los investigadores escogen una tercera alternativa, el estudio de panel. Este procedimiento requiere que una población sea muestreada en algún punto del tiempo y que los elementos de muestreo sean seguidos de períodos sucesivos. Por ejemplo,

un investigador puede seleccionar graduados individuales al azar, de un programa de preparación de maestros y entrevistarlos en designados intervalos de tiempo para calcular los cambios de su ciclo de vida. Esta estrategia tiene desventajas. La representatividad del muestreo llega a ser más cuestionable en los intervalos más amplios entre el muestreo original y la sucesiva recolección de datos.

A pesar de que las variaciones de las estrategias transversales y longitudinales fueron desarrolladas para muestreo sistemático y al azar, deben ser adaptadas para la selección basada en criterio. Muchos etnógrafos usan el análisis de tendencia, y los diseños coherivos y de panel para regresar a sus sitios de estudio originales de vez en cuando para calcular cambios o a través de una selección sistemática de datos que represente las poblaciones en tiempos primeros a un campo de residencia.

La instancia clásica en la etnografía educacional de un sitio modificando es el regreso de Hollinshead (1975) a su pueblo Elm, y el análisis acompañante de cambios que ocurrieron alrededor de 30 años de período (cf., Mead, 1956; Wylie, 1974). Wolcott, en su examinación de educación en una villa india Kwakiutl en Canadá (1967b), incremento su observación participativa de largos años con visitas extensas durante los siguientes dos veranos y por medio de entrevistas retrospectivas con informantes de la villa y educadores quienes habían enseñado en la escuela de la villa (cf., King; 1967; Hostetler & Huntington, 1971; Mediano, 1973). El estudio de Ogbu (1974) de un vecindario en una ciudad interior traza los diez años de historia y desarrollo del movimiento de educación y rehabilitación en las escuelas de la comunidad, a través de entrevistas la recolección de análisis de documentos pertinentes. Finalmente el más extensivo sitio examinado en la escuela de literatura etnográfica es el regreso de Smith (Smith, Dwyer, Prunty, & Kleine, 1986, 1987, 1988) a la Escuela Elemental Kensington, originalmente estudiada al final de los 60's durante sus innovativos primeros años (Smith & Keith, 1971).

Elegir entre Muestreo y Selección

Como otros investigadores, los etnógrafos usan procedimientos de muestreo estadístico –simple al azar o estratificada- cuando desean estudiar un pequeño grupo que posee la misma distribución de características tanto como la población más extensa que intentan generalizar. El muestreo estadístico puede ser inapropiado bajo circunstancias frecuentemente encontradas en la investigación etnográfica. En casos como los siguientes, otras formas de selección son sugeridas: (1) cuando las características de la población más extensa no han sido identificadas, (2) cuando los grupos poseen limitantes no naturales a seguir, (3) cuando la generalización no es un objetivo sobresaliente, (4) cuando las poblaciones son compuestas de grupos inconexos y las características son distribuidas irregularmente entre ellas, (5) cuando sólo uno o pocos subgrupos de características de la población son relevantes al problema de investigación, (6) cuando algunos miembros del subgrupo no son unidos a la población de la cual se intenta tomar muestra, o (7) cuando los investigadores no tienen acceso a la población completa de la cual desean tomar muestra.

Ciertos objetivos de investigación pueden hacer muestreo estadístico irrelevante. Esto incluye estudios donde la descripción inicial de un hasta ahora conocido o singular fenómeno es deseado; donde las construcciones sociales – serán probadas más tarde en más estrictos diseños de control- serán generadas; donde el objetivo de la investigación es la explicación de los significados de procesos micro sociales; o donde el tema de la investigaciones una población entera. Para los investigadores estudiar especiales instituciones, regiones, o poblaciones, el criterio de selección difiere de aquellos requeridos a generar un representativo o estratificado muestreo al azar. El objetivo bajo estas circunstancias es el desarrollo de descubrimientos que pueden ser comparados y contrastados con muchos otros grupos. El muestreo estadístico también puede ser inapropiado cuando es riesgoso excluir algún miembro de la población, como el caso en algunos estudios epidemiológicos, o cuando consideraciones logísticas o éticas impiden del todo el muestreo. Por ejemplo incluir cada miembro de la población en un estudio debe ser más fácil y más barato que muestrear, lo cual puede costar más tiempo y esfuerzo que el mejoramiento de los datos valora. Finalmente seleccionar a algunos miembros de un grupo y no a otros para el estudio puede ser molesto u ofensivo (ver, "Muestreo: Como establecer las posibilidades- Parte 1", 1980). Donde el muestreo estadístico asegura representatividad son obviadas las circunstancias de investigación, los etnógrafos apuntan a la comparabilidad y a la traducción de descubrimientos en vez de transferencia clara a grupos no investigados (ver capítulo dos). Asegurar comparabilidad y traducción

apoya sobre la sistemática aplicación de procedimientos de selección no estadística y provee una fundación de inferencias hechas acerca de similitudes y diferencias entre grupos.

Sumario

La mayoría de las investigaciones educacionales es una compleja combinación de variantes de selección basada en criterio y muestreo probabilístico. La elección de selección y estrategias de muestreo depende de los objetivos y cuestiones formuladas por el investigador, la naturaleza de la unidad empírica que será estudiada, la completa estructura teórica y conceptual que informa al estudio, y la credibilidad intentada o buscada por el investigador en generalizar o comparar los resultados obtenidos. Terman (1925), por ejemplo, usó la selección de casos extremos al elegir niños con mucho talento para seguir sobre el tiempo en que llegó a ser basado en criterio, selección de panel (Terman & Oden, 1974, 1959). De igual modo, muchos analistas de observación y experimentadores usan selección basada en criterio para delinear un grupo o población, de la cual después toman muestra al azar.

Porque la mayoría de los etnógrafos estudian características y comportamientos de grupos humanos en vez de efectos de tratamientos específicos, los participantes etnográficos son elegidos por relevancia a intereses específicos. Cuando estos intereses son usados por localizadas fuentes de datos representativas de la extensa población, usan estrategias probabilísticas para elegir grupos de estudios. Más comúnmente, tales grupos son elegidos por algunas variantes de selección basada en criterio. Esta selección es particularmente efectiva al examinar poco-conocidos o extremadamente heterogéneas poblaciones, altamente permeables o difusas, o extremadamente pequeñas o raras poblaciones. En estos casos, la precisión requerida en delinear el criterio de selección provee al investigador con el denso detalle esencial para análisis comparativos eventuales.

Una vez que han entrado a sus sitios de investigación, los etnógrafos usan selección interna metódica y secuencial y muestreo, para asegurar que los datos representan adecuadamente las características variadas y el comportamiento dentro de grupos que son investigados. Tal muestreo y selección puede tomar la forma de informantes, que entrevistan para la confirmación y validación de entrevistas, cuestionarios estructurados, o descubrimientos derivados de observación participante a través de espectros de subgrupos y facciones.

Este proceso de mapeo, que es detallado en el capítulo cuatro, facilita como los investigadores caracterizan a los grupos que estudian. Participan en: (1) a través de documentación de atributos relevantes y aspectos dentro del sitio o grupo de estudio, incluyendo el rol desempeñado por el investigador; y (2) la especificación de cómo los datos reunidos durante el proceso de mapeo afectan todos los resultados de la investigación. Más importante, llegan a ser además alertados en las etapas iniciales de mapeo a los roles que pueden asumir, las formas de recolección de datos que son más relevantes, y técnicas emergentes para analizar e interpretar los datos obtenidos. Todas estas implican selección basada en criterio.

Aunque algunos etnógrafos planean y conducen su investigación de acuerdo a la moda linear, en la cual presentamos decisiones de investigación en este volumen, la mayoría de investigadores cualitativos encuentran el proceso reflexivo e interactivo. De cualquier modo, conscientemente el investigador puede definir y caracterizar poblaciones en fases preliminares, datos colectados en el campo de "replica", provee información empírica que manda modificación de expectativas y estrategias iniciales. De igual modo, la selección y los procesos de muestreo se anticiparon primero al campo, la entrada debe ser refinada como condiciones de garantía. Esto es durante las etapas iniciales del trabajo de campo—especialmente aquellas de localizar un sitio de estudio, obtener acceso y salida, establecer residencia, y campos de mapeo, poblaciones, sitios, y colectividades —muchas de estas tempranas decisiones son revisadas y redirigidas, estas cuestiones de tipos de muestreo son discutidos en el capítulo cuatro.

CAPITULO CUATRO

EL ROL Y LA EXPERIENCIA DEL INVESTIGADOR

Entre las ciencias sociales, la antropología fue una de las primeras disciplinas en reconocer, cuanto afecta a un investigador individual su diseño de investigación, sus descubrimientos e interpretaciones. Aunque escolares en las humanidades han luchado con la relación entre el artista y el arte por siglos, en las ciencias ha sido buscado un ideal muy diferente. Este ideal es el intercambio, entre aquellos que practican la ciencia. La premisa es, si los procedimientos son aplicados precisamente y documentados exactamente, para que después cualquier persona con preparación similar pueda reproducir un estudio, y por tanto la ciencia pueda ser conducida sin preocupación por la variación individual en los investigadores. En adición, a la reproducción esta premisa mantiene la meta de la objetividad. Un criterio usado para asegurar la objetividad de un estudio, es que este interprete los mismos resultados a pesar de quien lo conduzca. Aunque el criterio positivista ha servido a la ciencia social con éxito, ha sido siempre dudoso en las ciencias sociales y humanas. Vico (1968), escribió en 1725, pueden haber sido los eruditos más prematuros quienes insistieron en este criterio, que emerge nuevamente de la Revolución Científica de ese tiempo, y fue inapropiado para investigar acerca de los humanos.

Aquellos que estudian humanos son ellos mismos humanos y traen a sus investigaciones toda la complejidad de significados y simbolismos que complica una aplicación muy precisa de los procedimientos de la ciencia natural, para examinar la vida humana. Esta dificultad ha sido reconocida por milenios; griegos como Herodoto (Stambler, 1982) cuestionó las historias de la gente, escritas por observadores de perspectivas diferentes. Como la ciencia social y humana desarrolló, al final del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la relación del estudiante al estudiado fue discutida y debatida por figuras como Weber (1949,1968) y Ditley (1988).

Algunas tradiciones en las ciencias humanas, tales como la psicología experimental y la observación sociológica, intentaron emular cercanamente, la práctica de la ciencia natural, y buscaron desarrollar métodos y técnicas de investigación, a prueba. De la misma forma, en el temprano desarrollo de la antropología y el campo de la sociología, eruditos empezaron a reflejar, lo que muchos consideraron, los inevitables efectos en la investigación de un individuo que los condujo. (e.g., Malinowski, 1935, 1967). En las décadas medias del siglo XX, metodólogos cualitativos y eruditos (e.g., Schartzman & Strauss, 1973; Schwartz & Schwartz, 1955; William, 1967) comúnmente discutían un número de temas bajo la rúbrica del rol del investigador y la experiencia. Estos temas incluyen la tradición del trabajo de campo en general y los problemas para los investigadores de conducir la investigación cara a cara en los ambientes naturales de aquellos que son estudiados. Además incluye la conducta del investigador en el campo y las condiciones que afectan los roles y experiencias de etnógrafos y otros trabajadores en campo. En este capítulo discutimos cada uno de esos temas; concluimos con una sección que establece el primer contacto con los participantes y la salida del campo. Esta sección provee un puente a los siguientes capítulos de métodos cualitativos de recolección de datos.

Conducta del Investigador

Acompañar el estereotipo de los científicos, como un desinteresado observador de los eventos naturales y humanos, es el mito del investigador como-amoral-altruista. Los investigadores se otorgan la autoridad para tomar decisiones en la base de dirección y propósito. La ciencia y el conocimiento avanzados son vistos como un objetivo, justificar el uso de humanos y otros animales, uno por alguna razón fuera del panteón de otros valores, morales, y éticos enmarcan el conocimiento humano. Los científicos son asumidos ha estar preparados, por su entrenamiento, para tomar decisiones acerca de cuando los beneficios a la ciencia, y presumiblemente a la humanidad, justifican la decepción, la invasión a la privacidad, la manipulación, y otras practicas consideradas cuestionables en una variedad de códigos éticos y morales. La demostración de Milgram (1974) de cómo la identidad de los científicos puede influenciar a las personas a comportarse de formas, que ellos ordinariamente considerarían como reprobables, ilustra la penetrancia del mito de científicos-como-amorales-altruistas.

Tal vez cuando las comunidades científicas eran pequeñas, y las reputaciones fácilmente comunicadas, los controles sociales informales prevenían el amplio abuso de la autoridad científica. Como sea, las atrocidades cometidas por médicos Nazis y subsecuentes revelaciones de abusos perpetrados en

alguna otra parte, en el nombre de la ciencia, trajo el período de la política de libertades de la práctica científica, a un final en los Estados Unidos. Durante los pasados 20 años, esas ciencias naturales y humanas que estudian o usan humanos y animales en su trabajo, han empezado a desarrollar estándares para el tratamiento de estos, y la conducta hacia ambos.

Como un resultado de líneas de guía para conducta personal durante la investigación, han sido adoptados por grupos tales como la asociación Antropológica Americana (1989), La Asociación Americana de Investigación Educativa (1991), y la Asociación Psicológica Americana (1981). Paralelos a estos esfuerzos están las coacciones institucionales en la conducta de investigación. Cualquier institución en los Estados Unidos acepta fondos federales para la investigación en humanos, animales, y es requerido mantener las oficinas conforme al monitor para aconsejar tales actividades. Muchas agencias de fondos privados requieren evidencia de monitoreo antes de que sea entregado el dinero a las instituciones. El desarrollo y diseminación de tales líneas de guía y coacciones han tomado años, y las limitaciones que poseen, proveen problemas para la mayoría de los investigadores, es algún punto de sus estudios. No menor de esto es la adaptación requerida de los investigadores acostumbrados a la autonomía, en la conducta de sus asuntos.

Como hemos enfatizado previamente, como algunas décadas para los científicos humanos, desarrollar una bien-organizada tradición del trabajo de campo (ver capítulo uno). En la disciplina que inició esta área, algunos de los más influyentes antropólogos pioneros, hicieron poco, si es que hubo algo, de trabajo de campo. Transmitieron los datos que analizaron en observaciones y cuestionarios acerca de personas nativas enviadas a administradores coloniales y misioneros tanto como en historias reunidas de viajeros o visitantes de tierras exóticas (Hayes, 1958). Con algunas notables excepciones –el estudio de Frederick LePlay, 1855 sobre la clase trabajadora Europea (citado en Nisbet, 1966) y un trabajo hecho entre la pobreza urbana en ambos lados del Atlántico (ver Bogdan & Biklen, 1992; Deegen, 1988; Wax, 1971)- incluso menos investigación cara-a-cara fue hecha por los primeros sociólogos.

En estas situaciones, los científicos sociales interactuaron con los grupos que estudiaron, tanto como los historiadores relacionaron a los documentos y grabaciones. Por supuesto que muchos investigadores quienes hicieron trabajo de campo estaban preocupados con las relaciones que tenían con sus participantes, pero las codificaciones de líneas de guía para trabajadores en campo, no estaban disponibles en ese tiempo, ya sea para lo que los etnógrafos deberían ver, o para las éticas, que deberían usar en sus relaciones con los participantes. Bajo estas circunstancias, algunas personas nativas, no sólo fueron avergonzadas por el buen-significado, sino por los ingenuos investigadores; fueron intimidados y robados, por los antropólogos que eran incapaces de entender, porque la gente de las tribus no participaba con ellos o no les contaban sus historias acerca de aspectos sensitivos de su vida y cultura.

La Tradición del Trabajo en Campo y La Conducta Cara-a-Cara

Aunque las predilecciones personales pueden ser conservadas por algunos antropólogos fuera del campo, con la llegada del trabajo cuidadosamente documentado de Malinowski (1922) en las Islas Trobriand y el aumentadamente largo cuerpo de trabajo, hecho durante los 20's y 30's, por estudiantes de Franz Boas, luego a ser difícil evitar el contacto cara a cara con los participantes. Para los 30's, pocos investigadores podían llamarse a sí mismos antropólogos sin primero tener realizado el rito del pasillo que constituye la experiencia inicial en el campo (Kluckhohn, 1944; Spindler, 1970; Wolcott, 1975).

Durante el mismo período, de 1910 a 1930, Robert Parke y Ernest Burgess estuvieron supervisando los muchos estudios de campo de la Universidad de Chicago que colocaron el campo de trabajo de la sociología cualitativa, y sus estudiantes fueron enfrentados a retos similares. (Adler & Adler, 1987).

El trabajo de campo y las características cara a cara formula problemas y cuestiones menos significativas en la investigación conducida a distancia.

- ¿Cómo me puedo comunicar significativamente con mis participantes?
- ¿Cómo seré y serán afectados mis participantes por las emociones que evoquemos en algún otro y cómo debería manejar esos sentimientos?
- ¿Cómo somos mis participantes y yo similares y diferentes –en características personales, recursos, y poder- y cómo esas similitudes y diferencias afectan mi relación con ellos y mi investigación entre ellos?

- ¿Cuál es mi responsabilidad a mis participantes, como investigador y como miembro de su comunidad, de cualquier modo temporalmente mi residencia allí puede ser? ¿Cuál es la relación entre estas responsabilidades y aquellas de otros grupos interesados?

El como los investigadores dirigen y resuelven estos asuntos, varia de acuerdo quien es el investigador, a quien ha estudiado, y a cuál es el propósito de la investigación. Esta es una de las fuentes de la idiosincrasia y la idiomática en la investigación cualitativa. Cada investigador maneja estos problemas diferentemente de otros investigadores. Además cada investigador maneja los asuntos diferentemente de un estudio al siguiente y a través del curso del camino de investigación, con la esperanza de hacerlo mejor con cada sucesivo intento. El personal adapta la interacción entre el etnógrafo y el informante, es simultáneamente una fuerza y una debilidad de este acercamiento a la ciencia humana. Es una fuerza porque promueve la recolección de datos que más ricamente representa las experiencias de los participantes; es una debilidad porque hace la comparación y la réplica más difícil.

Como todas las investigaciones de ciencia humana, las investigaciones cualitativas implican complejas dimensiones morales y éticas, la mayoría de los cuales son asuntos públicos que conciernen a cualquier ciudadano informado (cf. Mills, 1959). Los investigadores, por ejemplo, quienes usan pruebas estandarizadas para estudiar logros escolares, están al tanto de los riesgos y peligros de caracterizar grupos de estudiantes por su funcionamiento en tales instrumentos. Estos investigadores raramente confrontan el maltrato de sus resultados a un nivel individual. No tienen que enfrentar estos asuntos en sus domésticos y privados mundos. A diferencia de los investigadores cualitativos, otros investigadores usan procedimientos convencionales, de posiciones separadas, no tienen que considerar el efecto de sus valores privados en sus esfuerzos de investigación.

Los trabajadores en campo, en contraste, viven fuera de sus elecciones éticas y morales, día a día interaccionan con sus participantes. Los asuntos y valores públicos, que impregnan toda investigación de ciencia social (Weber, 1949) son complicados por la gran cantidad de asuntos personales que presuponen contacto cara a cara. Las condiciones especiales del trabajo de campo y otros significados intensivos de recolección cualitativa y datos etnográficos complican y enriquecen la conducta de investigación del investigador.

Condiciones del trabajo de campo

Las circunstancias y contextos dentro de las cuales los científicos humanos conducen sus investigaciones, varían. La investigación ocurre en librerías, en laboratorios, a través de correo, en las oficinas de los investigadores y en el medio ambiente de aquellos que son estudiados. Trabajo de campo es el nombre dado a las circunstancias últimas- la investigación conducida en conjuntos naturales, los lugares donde la gente es encontrada son acerca de sus asuntos acostumbrados. Cada uno de los lugares donde ocurre la investigación tiene sus esfuerzos y debilidades, sus desventajas y ventajas. En esta sección describimos como seis condiciones afectan la investigación conducida en campo.

Asuntos personales

Los etnógrafos y otros investigadores cualitativos son individuos con personalidades y dependencias humanas, las historias de familia, varían los estados de salud física y mental, y una gran cantidad de experiencias personales, talentos y aptitudes, y fortaleza y debilidad (Wengle, 1988). Estas características individuales afectan las actividades de investigación, en formas inmediatamente reconocibles, formas que llegan a ser aparentes solo sobre el tiempo, y formas que pueden ser nunca conocidas. (Pesckin, 1982), por ejemplo, especula en la extensión a la cual su interés en estudiar pequeñas comunidades, puede reflejar sus experiencias positivas, de crecer en un apretado vecindario humano. Patton (1990) discute como él cree que sus condiciones físicas y mentales, afectaron algunos de sus proyectos de investigación.

Identidad disciplinaria

Como indicaremos en el capítulo 5 una parte importante de la identidad personal, son los antecedentes profesionales del investigador y su posición como erudito dentro de una disciplina académica. Estos atributos incluyen ser una recomendación de un particular método de estudio, un investigador desea justificar el valor de estudiar un grupo particular de personas y preguntar una específica cuestión de la investigación, y un empresario en busca de fondos.

En las primeras etapas de un proyecto es usual que los investigadores atiendan sus roles como miembros de una disciplina académica y como colegas de otros eruditos interesados en el problema de investigación o el grupo bajo estudio. Si el investigador es un estudiante graduado, el proceso de investigación es usado por asesores y mentores como una oportunidad para impartir y reforzar la cultura de una dada disciplina académica; los profesores pueden decir a los estudiantes como conducir su proyecto, como comportarse en el campo, e incluso como pensar. Este proceso usualmente deja una marca indeleble en los procesos lógicos y en la investigación futura de sus participantes.

Aunque las coacciones disciplinarias en una investigación individual pueden ser menos obvias y pesadas, aún son significantes.

La primera investigación en campo influye las cuestiones que aun serán preguntadas; esto puede incitar algunas ideas de los investigadores, mientras desanima a otras.

Colegas, y editores de revistas tienen que ser convencidos que los particulares conjuntos de procedimientos de investigación son válidos y apropiados, que una dada cuestión de investigación es significativa, o que investigar algún grupo de gente es importante. Los investigadores y el trabajo que producen se espera que represente, los enfoques típicos de esa disciplina. Si no lo hacen, el trabajo puede ser definido por otros miembros de la disciplina del campo exterior, sin embargo esto puede ser reconocido como una buena investigación. Por ejemplo, si antropólogos culturales hacen investigación cuantitativa o experimental, otros antropólogos pueden definir el trabajo como no antropológico, dicen que los antropólogos descarriados no se comportan, o piensan, como un miembro de la tribu.

El investigador como instrumento

La característica personal, que más afecta la conducta de la investigación cualitativa es la identidad del investigador, como “el esencial instrumento de investigación” (Wolcott, 1975, p.115). Los etnógrafos son recolectores de datos, o “observadores sensitivos, contadores de historias, y escritores” (p. 116); así como las personas gravan cintas de video, ellos gravan lo más fielmente posible el fenómeno que ven. La identidad del recolector de datos resuelve todas las otras identidades sostenidas y los roles adoptados por el investigador.

Hacer trabajo de campo plantea muchos problemas inherentes al vivir en culturas extranjeras o lugares no familiares de una cultura nativa. Los roles que el investigador asume dentro de la cultura y la identidad y experiencia del investigador son críticas al mérito científico de un estudio. Son parte del diseño de investigación, porque los investigadores dependen de él, e implican a participantes sobre un período de tiempo mantenido, y en formas más íntimas y complejas que simplemente rellenan los cuestionarios (Schwartz & Schwartz, 1955). Los etnógrafos comparten casas, crían a sus hijos, se enferman, y tienen crisis emocionales junto a las personas que estudian. En la extensión de que llegan a ser parte de la comunidad y tienen las mismas experiencias que los nativos, la calidad de sus datos es mejorada. Muchos han escrito intuiciones culturales que les ocurrieron cuando abordaron problemas personales y domésticos. Wyllie (1957), por ejemplo, descifro un tratamiento de maestros franceses sobre percepción de diferencias intelectuales entre los niños, cuando observando a su propio hijo llegó a ser la mascota del maestro; Metz (1981) tuvo que reconsiderar sus relaciones con los participantes porque la escuela que ella estaba estudiando fue consolidada por la encargada de su hijo.

La subjetividad del investigador

La investigación cualitativa es distinguida en parte por su admisión de la percepción subjetiva y tendencias de los participantes y el investigador, dentro de la estructura de la investigación. Las subjetividades de los participantes son usualmente una parte principal de lo que los investigadores buscan capturar en sus registros. Las subjetividades del investigador sirven a múltiples propósitos. Como Erickson (1973) enfatiza, las relaciones afectivas a lo que estamos observando, puede ser apiñados significantes para las cosas que necesitan ser más examinadas y analizadas. Por ejemplo, Shostak (1981) describe sus objeciones iniciales que la suministran ¡Los informantes Kung del tabaco; en adición A las preocupaciones de salud, se preocupó acerca del impacto de adoptar la dependencia de sus informantes en esto, y otros suministrados por los etnógrafos. Su atención a sus sentimientos acerca de estos temas, además parece tener que sensibilizarla acerca de la centralidad en las comunidades ¡Kung, del reciproco regalo de dar y compartir fuentes tan frecuentemente escasas en el desierto Kalahari.

Las subjetividades del investigador son además esenciales para establecer y construir las íntimas relaciones con los participantes que permitan confianza y confidencia. Finalmente las reacciones y respuestas subjetivas son frecuentemente fuentes de decisiones metodológicas. Por ejemplo, los investigadores que encontraron la difícil confrontación, son improbables para obtener información de los informantes a través de usar las “tácticas oponentes”, que Douglas (1976) primero describe y luego admite que él raramente las usa. En adición a los problemas que estas tácticas crean, Douglas dice que su aversión a ellas “sin duda, son parte de una cosa personal” (p.178).

Como indicaremos en el capítulo cinco, las predisposiciones meta teóricas de los etnógrafos tanto como sus intereses personales y profesionales forman la base para las cuestiones iniciales y la elección de participantes. Los etnógrafos usan sus propias culturas, implícitas para hacer comparaciones con lo que esta bajo investigación, aclarar a través de compara lo que es observado con lo que han experimentado en el pasado (Campbell, 1979). Así, aunque no es un intento específico de trabajo de campo, los investigadores frecuentemente llegan a estar al tanto de la estructura de sus propias culturas y vidas por la virtud de su trabajo en otra cultura o comunidad.

Asuntos Participatorios

Una segunda condición del trabajo de campo, es intimidad en la sección precedente-los trabajadores de campo acostumbradamente participan en las vidas, experiencias, y comunidades de aquello que estudian. Interactúan como compañeros humanos con las personas bajo investigación.

Tipos de participación

El grado de participación varía de un estudio a otro, tanto como dentro de los estudios. Gold (1958) categoriza la participación de acuerdo al tipo de interacción en la cual el investigador participa, y como enterar a los participantes que van a ser estudiados: el participante completo, el participante como observador, el observador como participante, y el observador completo.

El participante completo es un investigador que asume un rol interno en el grupo que será estudiado y cuya identidad de investigación no es conocida en el grupo. Esto, por supuesto, requiere decepción; la completa participación escondida, trabaja encubierta. Esto incrementa los asuntos éticos; más lejos aún, el acceso del investigador encubierto es limitado por el rol elegido, la administración de la recolección de datos, y el registrar es complicado por tener que conducirlo furtivamente, y algunos de los balances de las tendencias y la sobresubjetividad posible, cuando la investigación es conducida abiertamente, es excluida por investigación secreta.

El participante como observador entra en la vida social de aquellos estudiados, a veces asumen un rol interno, pero frecuentemente juegan la parte de un curioso, aparecido, o un historiador –roles normalmente no encontrados en el grupo, pero suficientes familiares para permitir comfortable interacción con los participantes. Bajo estas circunstancias, el participante como observador es conocido por ser un investigador, puede dirigir asuntos éticos más directamente, y puede solicitar acceso al grupo completo, para negociar la recolección de datos y grabaciones, y buscar retroalimentación en lo que es visto y como es interpretado.

El observador como participante es conocido además como un investigador en el grupo, pero tiene interacciones más limitadas con los participantes. Gold sugiere que los entrevistadores quienes

programaron una sola sesión sean observadores como participantes. Entran en las vidas de aquellos que estudian, pero la interacción social es breve y enfocada acerca del formato de pregunta-y-respuesta de la entrevista.

La completa posición del observador, como aquella del completo participante, es secreta además. Los participantes van acerca de sus negocios, no se dan cuenta de que son observados a través de alguna forma de espejo, o una cámara oculta. El observador completo es removido o distanciado del campo social inhabitado por los participantes. Aunque provee la ventaja de dejar el campo social relativamente interrumpido, esta posición comparte muchas de las limitaciones de completa participación.

Nuestra experiencia con estas posiciones no es sólo que caracterizan la completa postura del investigador hacia las personas estudiadas, sino que además representan el rango de participación a través de un estudio de campo (cf. Ball, 1990). El balance entre observar y participar varía de acuerdo a lo que esta pasando, y a la conciencia de la gente que es estudiada, llega y se va. Más lejos, cuando la residencia de campo se extiende sobre un largo tiempo, las personas olvidan que el trabajador de campo los esta estudiando y empiezan a tratar al investigador como un participante completo.

Adler & Adler (1987) ofrecen diferentes versiones de las distinciones de Gold, entre los tipos de participación. Sus categorías que membresías de investigadores pueden tener en grupos que son estudiados son exteriores, activas, y completas. Asocian una preferencia de estas membresías con tres tradiciones de la sociología cualitativa: la escuela de Chicago, la sociología existencial, y la etnometodología. Como las categorías de participación de Gold, cada tipo participación en las vidas de los participantes tiene beneficios y limitaciones para la investigación.

Lenguajes Participantes

Una importante dimensión de cualquier tipo de membresía y participación en las vidas de otros, es familiarizada con el lenguaje o idioma de aquellos que son estudiados. Para lograr el grado de entendimiento requerido para el desciframiento del comportamiento y modelos de creencias bajo estudio, muchos instructores de trabajadores de campo insisten en que, el investigador realmente puede esperar a estudiar a las personas adecuadamente a través de intérpretes. Paul Radin (1933) señala que el profundo entendimiento de una cultura requiere fluencia en el lenguaje tanto como una extensiva e intensiva observación participante. La posición de Radin es un caso ideal; la mayoría de los investigadores han tenido que contar con alguna extensión entre los oradores nativos para una traducción. Un enfoque más de comportamiento ha sido adoptado por algunos investigadores (Harris, 1980) disminuye la importancia de la fluencia del lenguaje nativo. Estos investigadores sienten que el comportamiento observable es el aspecto más importante de una cultura, porque lo que las personas dicen acerca de lo que hacen, es menos importante que lo que actualmente hacen.

Creemos que el asunto de la fluencia del lenguajes critico. Aún etnógrafos que trabajan dentro de su propio lenguaje y cultura pueden encontrar que los significados que atribuyen a dichos o acciones, pueden no ser lo mismo como aquellos dados a las mismas cosas por los participantes. Los investigadores que estudian adolescentes, por ejemplo, pueden notar que sin algún cuidadoso estudio del terreno de trabajo en el argot de los adolescentes, es imposible obtener más allá de la educada indiferencia. Willis (1976), por ejemplo, fue capaz de analizar modelos incipientes de estratificación social entre niños de escuela ingleses por medio de discutir con ellos las relaciones entre sus nombres de jerga, por subgrupos entre los niños y el comportamiento conectado con el uso de esos términos. Esto condujo a un detallado estudio de diferencias en modelos de preparación para la fuerza del trabajo.

Conjuntos Naturales

Sobre todo, los etnógrafos deben trabajar en conjuntos, donde el comportamiento ocurre naturalmente. Deben ir a sus participantes; no pueden contar con herramientas de laboratorio para la pureza del diseño o las audiencias cautivas por conveniencia. Sobre un período de tiempo, deben mantener una interacción con los participantes. Frecuentemente los etnógrafos no tienen un rol real o una razón plausible para estar en otro conjunto, que el deseo de estudiarlo. Son dependientes de las amistad de los participantes; deben ser dependientes de los servicios y accesos se los participantes adicionales.

Los días iniciales en el conjunto del trabajo de campo, puede ser emocionante, como todo lo observado es algo nuevo acerca de o que tiene que ser aprendido. Pueden ser tratados como disposiciones necesarias para el estudio, moverse con la lentitud de un glaciar a través de canales procesales apenas

entendidos que especifiquen a la cultura. La hostilidad usualmente viene de algunos sectores, y puede ser difícil evitar adquirir roles o amistades, que por su status único o cualidades estigmatizadas, puede sesgar las percepciones o impedir el acceso a importantes fuentes de información (Argyris, 1952). Los etnógrafos pueden encontrar que los primeros informantes son individuos seleccionados por ellos mismos, que son excéntricos o tienen un bajo status social dentro del grupo bajo estudio. Buscan asociación con el etnógrafo como un significado para aumentar su prestigio. Podermaker (1966), por ejemplo, encontró que tenía que despedir a un informante clave en su selección de trabajo de campo, porque su necesidad por su aprobación lo condujo a exagerar ampliamente el material que la investigadora le dio. La atribución de un inesperado rol del maestro del salón de clases, inicialmente sesgó el comportamiento de los participantes en el estudio de LeCompte; ella encontró que sus participantes de la escuela elemental fueron informados de que ella estaba escribiendo un libro acerca de ellos (ver capítulo 7 para información más detallada). Al basar el comportamiento en programas populares de TV, los estudiantes procedieron a comportarse, en formas que creyeron que harían una buena copia.

Tensiones en la Participación

La participación con los participantes crea un número de problemas para el trabajador de campo - tensiones que la mayoría de los investigadores se dirige a buscar balances. Mas obvio es simplemente mantener la capacidad de objetividad. La ocasional ausencia de el estudio es usada cuando las cosas empiezan a descender aparte; esto facilita la perspectiva, especialmente cuando es combinada con una oportunidad de revisar las notas y percepciones de campo, con otros colegas fuera del escenario de la investigación (Whyte, 1955).

Los etnógrafos que participan con los participantes, son gobernados además por una tradición informal, que espera un especial tipo de responsabilidad del investigador. Esto implica simpatizar e identificarse con las personas estudiadas en la dimensión de que los materiales producidos representan las formas de vida de los participantes, en formas que no sólo son verdades de la vida, y auténticas, a las de los extraños, sino que son legítimas a los participantes mismos. Las personas han experimentado emociones resultado, del desaliento, y enojo, de entretenerse en leer descripciones de ellos mismos, por antropólogos, aún aquellos que generalmente simpatizaron a los participantes (Deloria, 1969; Yoors, 1967). Un buen ejemplo de un antropólogo que violó la lealtad ética y la actitud servicial, y los principios de desapasionado reporte es Turnbull (1972). Él vivió entre los Ik, pero encontró sus -a él- insensibles y desagradables relaciones ser tan ofensivas que el sólo fue capaz de describir a la tribu en formas que claramente mostraron su repugnancia. Tampoco pudo hablar en su nombre, ni permanecer objetivo en la presentación de su cultura.

Asuntos de Apoyo

La esperada dedicación de los participantes del trabajo de campo, frecuentemente se desarrolla dentro de apoyo. Esto puede ser un resultado inevitable de una postura de investigación que implica participación, aunque muchos científicos naturales y humanos están profundamente comprometidos con lo que estudian. Los investigadores cualitativos son frecuentemente extraños, quienes llegan a residir como parte de una cultura. En el curso de su trabajo, primero adquirieron los roles y el status dentro de la comunidad. Luego la emoción y la alegría del primer descubrimiento, se desvaneció dentro del trabajo pesado de tomar notas, entrevistar, y observación de los fenómenos crecientemente familiares. Mantener un constante elevado nivel de interés y apertura, llega a ser difícil en la cara del aburrimiento; más críticamente, puede ser incrementadamente difícil mantener la tensión entre la amistad y la desapasionada observación sin tomar parte (Millar, 1952). El foráneo cambia de extraño a amigo y miembro de la familia (Powdermaker, 1966; Wax, 1971) y, tal como es esperado, comparte las mismas pasiones y crisis como otros miembros de la comunidad.

El trabajo de campo trae pruebas de dedicación y objetividad que invita al investigador a llegar a ser un aliado en la familia o comunidad, debata o hable en nombre de la comunidad a los extraños. Como el entendimiento se desarrolla, los investigadores pueden llegar a estar maldispuestos a documentar aspectos más inusuales o con costuras de las vidas de los participantes. Esto además puede llegar a ser más difícil de ver con las prácticas de entendimiento que repugnan al investigador. Esta necesidad no es

tan obvia como los hábitos de comida e higiene. Cómo los participantes tratan las categorías de gente en la comunidad, tales como las mujeres o los inválidos, pueden ofender el sentido de equidad y justicia de los investigadores. Los etnógrafos estudian escuelas, por ejemplo, casi inevitablemente observan a los maestros, o el trato de los administradores hacia los estudiantes, en formas que el observador crea que son inhumanos o injustos.

Los asuntos de apoyo, entonces, frecuentemente giran alrededor de la peculiar postura del investigador como miembro o como extraño. Como extraños buscamos documentar y describir las vidas de las personas como desapasionadamente y justamente sea posible.

Como miembros buscamos el entender las vidas de otros, desde sus puntos de vista. Esto es inherentemente una tarea esquizofrénica. Nos arriesgamos a perder la perspectiva del extraño de sobre identificarse con los participantes, y arriesgamos perder la perspectiva del miembro de identificarse menos con ellos.

Cambiar los puntos de vista del apoyo

Como los trabajadores de campo de las disciplinas de la ciencia social manejan los asuntos de apoyo, ha cambiado sobre el tiempo. En los 20's y los 30's los intereses en teoría psicodinámica afectaron las teorías de las relaciones de los antropólogos hacia los participantes. Los primeros antropólogos han tratado de asemejar un estudio de las llamadas mentes primitivas, de lo que fue erróneamente creído, que sería la evolución de la gente civilizada.

La cultura y personalidad de la escuela de antropología, influenció pesadamente por la teoría psicodinámica, incitó a más simpáticos y sistemáticos análisis de creencias, símbolos, y procesos cognitivos entre las personas que no son del oeste.

En algunos casos esto ocurrió porque los antropólogos llegaron a ser, a través de su estudio de las personas nativas, conscientes de los abusos a los cuales algunas personas fueron sujetas por el poder de la colonia. En otras instancias, predijeron la explotación de fuentes comerciales e industriales en territorios nativos, y buscaron mejorar el impacto que tales cambios tendrían en las culturas nativas y en los modos de vida. La Guerra y la política intervinieron, además. Algunos antropólogos guías se sintieron empujados a hablar claro contra las pseudo-teorías que inspiraron el Nazismo y otras políticas racialmente orientadas (Boas, 1938); llegaron a ser además implicados en facilitar la comunicación para el personal militar de las culturas europeas que se pusieron en contacto con personas de tribus o feudales durante el tiempo de la guerra. Este tipo de conflicto de cultura puede haber sido precedido. De cualquier modo, durante la segunda guerra mundial, aunque los contactos entre los Europeos y Americanos, a través de culturas no fue tan diferente uno de otro, fue lleno de malentendidos generados culturalmente (Benedict, 1946; Mead, 1942, 1959).

Los asuntos comparables generados de preocupaciones similares entre científicos humanos perpetraron interacción cara a cara con aquellos que estudiaron. Mucho del trabajo producido por los sociólogos de la Escuela de Chicago durante el mismo período, por ejemplo, se enfocaron en grupos e individuales quienes su impotencia, pobreza, o victimización los coloque en un riesgo físico, mental y emocional. La documentación de los investigadores de las vidas de los vagabundos, miembros de pandillas, y adictos puso a estos investigadores en la posición de hablar al resto de la sociedad en nombre de aquellos que son incapaces de hacerlo por sí mismos (e.g., Anderson, 1923; Lindersmith, 1947; Shaw, 1930).

Hablar por los Participantes

Los asuntos de apoyo usualmente empiezan se empiezan a desarrollar hacia el final del estudio, cuando el investigador ha desarrollado suficiente familiaridad con el grupo estudiado, que es considerado un portavoz legítimo. Estas relaciones frecuentemente continúan, mucho tiempo después de que el proyecto final ha sido completado; a veces proveen un ímpetu para estudios adicionales, que se extienden en cuestiones hechas originalmente. Los investigadores pueden ser buscados como expertos testigos, a favor de las personas que estudiaron. Tradicionalmente, las personas estudiadas han llamado a los investigadores para interceder con las agencias sociales o gubernamentales en asuntos que opacan a los participantes, ya sea por el buen entendimiento con los investigadores, o por su gran familiaridad con la vida contemporánea institucional. No obstante, el incremento de la sofisticación de las personas, que una vez pensó ser tradicional o primitiva, ha hecho esta practica menos común, una variante ha

emergido en la literatura popular contemporánea que significa, por ejemplo, explicar las practicas de negocios japoneses y chinos a empresarios americanos, presumiblemente para el beneficio de estos últimos (Ouchi, 1982).

El como los investigadores hablan a favor de los participantes, varía. Pueden actuar como intérpretes del lenguaje o del comportamiento que el etnógrafo entiende, pero que los extranjeros de la misma cultura general del etnógrafo no. Así, los etnógrafos pueden ser solicitados para mediar entre pandillas de las calles y la policía, o entre grupos de maestros y sus administradores. El problema que el etnógrafo tiene en estos casos es hablar de un grupo a otro, sin llegar a ser identificado como parte de alguno. El trabajo de Davidson (191) es un ejemplo de fracaso de conseguir ese balance; al seguir la publicación de su libro describe la experiencia de mexicanos ilegales emigrantes en Texas, él fue arrestado y acusado por supuesto contrabando de extranjeros mexicanos, a pesar de que en la documentación de las autoridades indica que era un legítimo investigador.

En otros casos, los antropólogos pueden ser invitados a intervenir a favor de sus participantes, como Dehyle (1989, 1991, 1992) fue, cuando los Navajos en la comunidad que ella estudió, pidieron sus datos en omisión para sostener un pleito legal contra el distrito de escuela donde hizo su trabajo de campo. El apoyo que favorece de esta forma, ciertamente altera las relaciones sostenidas con los participantes; aunque triunfe o fracase, la intervención no puede evitar afectar como el etnógrafo es visto por los participantes.

La posición de apoyo implica en muchas investigaciones cualitativas, adicionales relaciones complicadas que son científicas y personales. Esto hace a los puntos de vista, políticos y a las responsabilidades del investigador directamente relevantes toda investigación. Los investigadores con agendas conservativas, formulan diferentes cuestiones e interpretan las respuestas que obtienen de diferentes formas de investigadores liberales o radicales. Aunque la academia ha sido estereotipada por generaciones como el semillero del radicalismo (e.g., D'Souza, 1991; Kimball, 1990; Sykes, 1988), los eruditos varían en sus políticas, y esta variación cuenta para desacuerdos y controversias considerables acerca del conocimiento que generaron.

Asimetría en las Relaciones de Campo

Igualmente significativa es que la erudición y la investigación son por sí mismas actividades políticas. Las relaciones entre el estudio y el estudiado son raramente simétricas. Para la mayoría de personas de este siglo, con más poder, fuentes, e información, han examinado aquellos con mucho menos poder, fuentes e información. Las relaciones frecuentemente limitan con patrocinio; los investigadores pueden no solo hablar por aquellos que estudiaron, pueden además controlar la interacción y el discurso de sus participantes con otros extranjeros. En cualquier evento la relación entre un participante y un investigador, ha sido típicamente desigual. Aunque el investigador sea un estudiante, la posición de candidato para un grado doctoral con sus expectativas dependientes de entrar al profesorado, confiere al investigador un status más alto que el de muchos investigadores participantes. Esta asimetría en la relación entre investigador e investigado ha sido desafiada en décadas pasadas. Más antropólogos, por ejemplo, han sido contratados en lo que llaman "estudio alto" (Nader, 1972; Roman & Apple, 1990).

Estudiar alto es investigar a aquellos con más poder, prestigio, fuentes, y status en vez de logros ordinariamente académicos (Daniels, 1980; HarellBond, 1976; Hoffman, 1980). Ricos filántropos, políticos, altos ejecutivos, celebridades, tanto como físicos y Procuradores son ejemplos de las categorías de participantes más poderosos que la mayoría de investigadores, o estudiantes de facultad. La relación entre el investigador y el participante, continúa siendo asimétrica, pero el balance del poder es reservado. Los asuntos de apoyo en el estudio alto son menos probables que haya una tentación para hablar por los participantes que la tentación de ser corrompido por el poder, o sentirse obligado a disculparse por ellos.

Una segunda practica crea un cambio en la asimetría convencional del investigador –las relaciones investigadas es lo que han llamado investigación colaborativa (Gitlin & Smyth, 1989; Johnston, 1990; Millar, 1990; Oja & Smulyan, 1989; Reason, 1989; Schensul & Schensul, 1992). Centrados principalmente en la investigación en escuelas y educación, es basada en balancear la relación entre los investigadores y sus participantes por medio de conceptualizar el estudio, como un colaborativo esfuerzo entre el investigador extranjero, típicamente un académico, y un miembro investigador, típicamente un miembro del grupo estudiado. Idealmente (ver LeCompte, 1993), los problemas definidos por los

miembros son dados como prioridad. Los investigadores extranjeros o miembros, trabajan juntos para definir el propósito del estudio y el diseño, conducir y reportar, la investigación. La simetría exacta en las relaciones puede ser imposible, y los inbalances entre el extranjero y el miembro pueden permanecer, en un status profesional o experiencia de hacer investigación, por ejemplo.

Los investigadores colaborativos buscan igualar el poder y el control sobre la investigación por si misma, tal como los investigadores miembros de la comunidad y extranjeros tienen responsabilidades equivalentes e intereses en el estudio; los riesgos, responsabilidades y recompensas son compartidas. Los asuntos de apoyos en la investigación colaborativa son complicados, porque las posiciones de miembros y extranjeros son sostenidas por individuos que pueden ser por si mismos simultáneamente miembros y extranjeros en el proyecto de investigación.

Rol de las Relaciones

Todas las relaciones adquiridas y atribuidas por el trabajador de campo, en el curso de la interacción con participantes constituye los roles. Estas incluyen roles que dan al investigador una razón legítima para permanecer en el sitio de estudio, como un observador y otros que permitan apropiada interacción social con los participantes bajo estudio.

Establecer Roles

Algunos afortunados trabajadores de campo han sido capaces de legitimizarse a ellos mismos simplemente como observadores que quieren aprender todo lo que puedan acerca de una cultura. Esto es un rol usual que sostener, si es que puede ser logrado. Esto crea menos pantallas preceptuales en la mente de los participantes, las pantallas que dan a los participantes, nociones acerca de lo que los observadores realmente quieren o deben saber dados sus status. En algunos casos, de cualquier modo, las personas no pueden actuar hacia otros bajo sus status, y los comportamientos dependientes de aquellos status, han sido hechos claramente. Los investigadores son capaces de reproducir una pequeña conversación con los participantes hasta que adquieren un rol específico de la formación de relaciones disponibles al grupo. En otros casos, los investigadores han tenido que inventar un rol que sea familiar a los participantes y compartible con la recolección de datos que el investigador busca. Estos incluyen reportero periodistas, oficial médico del gobierno, evaluador, escritor de libros, o patrocinador – alguien que presente una vista simpática del grupo particular, al mundo entero. Depende de los propósitos de su investigación, los roles que el trabajador de campo asume, pueden variar. De cualquier modo, creemos que la variación implicada es más que un relativo énfasis colocado en una recolección de roles adquiridos que en sus adiciones o supresiones de la lista.

Los investigadores cualitativos deben comunicar sus proyectos y necesidades efectivamente a miembros del grupo que es investigado. Deben además comunicar efectivamente a los subgrupos de estudio cuyas características ascriptivas tales como, género, raza, y edad, con sus asociados modelos culturales, pueden diferir de aquellos del investigador. Puede ser necesario establecer conexiones con agencias o individuos, tales como administradores u oficiales del departamento de asuntos de indios, que son porteros y supervisores de las personas bajo investigación. En muchos casos, estos funcionarios pueden tener estructuras de creencias bien establecidas, acerca de las motivaciones y comportamientos del grupo que es estudiado; un investigador cuyo estudio no confirma esas creencias, puede ser visto como sospecha. Los etnógrafos hacen estudios de evaluación para encontrar problemas adicionales; aunque son sostenidos por muchos de los mismos estrictos roles como otros investigadores socioculturales, pueden ser obligados a comunicar lo que descubrieron, a los participantes y frecuentemente a las agencias externas, de lo que es visto como un comportamiento temporal. Tanto como los descubrimientos no coincidan con las creencias que los participantes sostuvieron acerca del flujo de los eventos y el comportamiento, pueden ofender a los informantes, en formas que afecten el acceso del investigador a la información. Por contraste, el etnógrafo clásico, dejó el campo y escribió los resultados del último estudio. Este trabajo no requiere transmitir las conclusiones, tan pronto como fueron formuladas, sin considerar el grado al cual adularon a los participantes de la investigación.

Las Dependencias sociales y Personales

Una vez un etnógrafo ha gastado tiempo considerable en una cultura, los papeles y las amistades adquiridos crea una red de dependencias mutuas entre investigador y participante. Aunque éstos sean críticos para el proyecto de la investigación, estas pueden ser menos socialmente y personalmente importantes a investigadores que a los e informantes, que dependen del etnógrafo para bienes tan dispar como salarios, como la protección, como la posición, como el entretenimiento, como apoyo emocional, como la medicina, o como el contacto con un más complejo, la cultura moderna o adulta. Esto crea un dilema: hacer la investigación, un investigador debe tener un papel, pero tener los papeles llevan inevitablemente a los tipos de relaciones que necesitan un cuidado delicado cuando terminan. La presencia del etnógrafo les puede dar a participantes una clase de la relación nunca antes de experimentado, uno que es estimulante o lucrativa. Su pérdida puede estar devastando mucho más a los participantes que a investigadores; los investigadores vuelven a sus propias culturas, a menudo con alivio y a veces triunfo de haber realizado un trabajo bien hecho. Los participantes, sin embargo, ciertamente han perdido un divertido contacto social; ellos pueden haber experimentado también algo equivalente a una muerte en la familia. Así, investigadores cualitativos deben considerar para cómo soltar del trabajo de campo en maneras que causen las menores interrupciones a la cultura como posible (Snow, 1980).

La separación puede, por supuesto, poner en riesgos a personas implicadas en cualquier clase de investigación, pero es especialmente grave cuándo efectos imprevistos o demorados de un tratamiento pueden ocurrir. Los investigadores son amonestados para explicar éstos en avance, para obtener el consentimiento donde sea necesario, y para trabajar con sujetos hasta que todas repercusiones razonablemente previstas sean mejoradas. Las pautas federales a implicar a seres humanos en la investigación, discutido en el principio del capítulo, pone bajo el mandato tales prácticas. Las mismas críticas aplican a etnógrafos. Estas son aun mas fuertes porque los investigadores cualitativos pueden predecir en el avance el efecto que ellos pueden tener en participantes también la importancia que sus informantes pueden atribuir a relaciones con ellos.

ATRAVEZANDO FRONTERAS

Además de acomodar a una variedad de papeles logrados o atribuidos a ellos en el contexto de la investigación., investigadores cualitativos deben cambiar de conjuntos de papeles apropiados en una colocación o contexto a otros diferentes porque estos fueron desarrollados en contextos diferentes para razones diferentes. Ellos deben comunicar también como representantes legítimos y convincentes de ese papel o la posición a otros que tienen posiciones semejantes a cada una de sus múltiples identidades. Por ejemplo, un antropólogo. En el papel de confidente de ancianos de aldea, puede ser requerido, como un técnico experto familiarizado con burocracias de gobierno, para interceder en negociaciones con un equipo médico visitante para la solución de un problema insoluble de salud. El pedido para la intercesión puede, por supuesto, sea hecho en el dirección opuesta- el equipo médico puede pedir que el antropólogo interceda con los aldeanos.

La habilidad a comunicar dentro de y a través de grupos culturales ha sido llamado *cruce de fronteras* (Schensul et al., 1981). Porque etnógrafos casi siempre estudian los grupos cuyas culturas no son idénticas consigo mismas, las habilidades de atravesar fronteras son críticas al éxito de un proyecto de investigación. La travesía de fronteras en algunos sentidos es similar al intercambio cultural, en la medida en que como etnógrafos a menudo actúan como a intermediarios o van entre varios grupos, cada uno de cuyas acciones o motivaciones deben ser explicados al otro.

Múltiples distritos

El atravesar las fronteras va más allá del papel pasivo de traducir de una cultura a otro realizado por corredores culturales. El Atravesar fronteras implica la participación activa en la variedad de las culturas que se implican con y chocan en un proyecto. Su utilidad no se limita a investigar proyectos, pero un investigador cualitativo necesita esas habilidades no sólo sobrevivir en el sitio de investigación, pero para facilitar también la ejecución del estudio en cada etapa. Esto es porque tantos distritos desarrollan un interés concedido en el proyecto en tiempos diferentes. Estos pueden incluir las asociaciones

profesionales, financiando las agencias, los participantes del estudio, otro académico, y las instituciones de creación de políticas.

Atravesar con éxito las fronteras requiere la familiaridad con, o por lo menos la habilidad de llegar a familiarizarse con las conductas, las metas, y las creencias de todos los distritos que influyen en un proyecto. Necesita también ser reconocido como un representante legítimo de por lo menos un grupo componente en un proyecto y la habilidad de operar desapasionadamente en los márgenes de varios otros tales grupos sin la pérdida de la credibilidad. En un sentido, la habilidad de atravesar fronteras significa que el investigador está en muchos grupos pero a menudo no es un miembro hecho y derecho de cualquiera de ellos. Los títulos de varios libros de métodos de investigación escritos por etnógrafos ilustran esta tensión entre la pertenencia y la separación: *Extranjero y Amigo*, de Powdermaker (1966), Freilich (1970) *Nativos Marginales* y Agar (1980) *El Extranjero Profesional*.

Negociación entre las culturas

El atravesar de las Fronteras implica también una definición más amplia del término de cultura que a menudo se utiliza. La mayoría de las discusiones de proyectos de investigación implican dos culturas: Uno fácilmente reconocible -o bajo estudio- y uno que por lo menos implica- del investigador (Campbell, 1979).

HOJA 2

Sin embargo, todas las empresas humanas –ocupacional, profesional, familiar, social, o institucional- forma grupos los grupos de la institucional granja que establecen reglas y regulaciones duraderas, los intereses, las pautas de la conducta, y las maneras de ver el mundo, que, en la medida en que como ellos son adoptados por miembros de grupo, constituyen características de identificación para ese grupo. Tales grupos se pueden describir como que tienen una cultura (Goodenough, 1976), incluso si los criterios de la asociación varían. Por ejemplo, la asociación puede ser algo transitoria, como en burocracias gubernamentales, donde una estructura formal dicta los papeles cuyos títulos son más o menos intercambiables. Otro caso implica los grupos cuyos miembros son abarcadas por ninguna sola asociación formal. Un ejemplo es una disciplina académica tal como la antropología, donde una cultura común es impuesta por deberes, por la instrucción, y por el aprendizaje, pero ninguna sola asociación profesional incluye a todos antropólogos.

Los grupos como éstos son críticos a un proyecto de la investigación en que sus miembros pueden ser implicados individualmente, con el investigador como un colega, o colectivamente, como un cuerpo a manera de agencia de financiación con que el investigador debe negociar. En todo caso, las habilidades que los investigadores poseen en la negociación y comunicación, así como la capacidad de profundidad del investigador de la comprensión de los matices del grupo cultural que influye un proyecto de investigación es crítica a la ejecución de un estudio.

Otro concierne durante las etapas tempranas de un proyecto son las agencias de financiamiento. La las agencias de financiación constituyen también las culturas; ellos, en cambio, son responsable de juntas directivas o agencias legislativas con sus propias estructuras de creencias. Todo se empotra dentro de una comunidad lega, varios componentes de que a veces tiene el interés en, pero entendiendo poco de, las personas bajo la investigación. Un investigador puede creer que una agencia es una fuente probable de apoyo, pero sólo si sus intereses pueden ser traducidos al léxico utilizados por la agencia y hacerlo notable. A veces, una propuesta se escribe para que los intereses de la agencia se puedan dirigir al mismo tiempo que el proyecto de investigación del investigador se llevado consigo (LeCompte, 1970). Para etnógrafos que hacen investigación de contrato o que es empleado como evaluadores o documentadores para una agencia (Fetterman, 1984, 1988a; Fetterman & Pitman, 1986), las negociaciones tempranas pueden implicar también trayendo el trabajo burocrático tradicionalmente jerárquico a los estilos y las normas en alguna convergencia con el trabajo cualitativo tradicional, los estilos y las normas. (Everhart, 1975). Mientras que las agencias quieren típicamente que los procedimientos de problemas y recogida de datos sean delineados y las líneas de tiempo establecidas

en el principio de un proyecto, investigadores cualitativos necesitan la autonomía para definir y explorar las preguntas como estas surgen. Aún cuando la comprensión inicial se alcanza acerca de cómo un investigador empleado hará el trabajo, las vicisitudes en el liderazgo de proyecto y política pública pueden dictar las negociaciones progresivas sobre la ejecución de un proyecto a través de su duración (Fitzsimmons, 1975).

Una vez que el proyecto se completa, una variedad de audiencias necesita conseguir acceso a los datos. Dependiendo de los propósitos del proyecto o los motivos del investigador, la presentación de resultados debe ser hecha a la medida a las necesidades, a los intereses, y al fondo del distrito (Pitman & Maxwell, 1992; Schensul & Schensul, 1992; Schensul et al., 1981). Un distrito académico quiere una monografía técnica larga que detalle cómo los datos se reunieron y cómo los resultados afectan las consideraciones futuras, teóricas o empíricas; los fabricantes de política tienen muy poco interés en cómo los datos se reunieron pero mucho sobre las implicaciones que un estudio tiene para la legislación o la administración. Los directores del proyecto y facultativos, todavía en otro distrito electoral, se interesa menos en la filosofía de participantes de lo que se interesan en la eficacia de un proyecto dado (Schensul et al, 1981).

Cuando investigadores cualitativos se marchan de la tradicional pequeña escala, los estudios de beca-financiamiento hacia el trabajo que más se aplicado y a menudo es ejecutado por equipos multidisciplinarios, y hasta el punto que ellos dirigen intereses relacionados a escenarios grandes, modernos y urbanos, el número de distritos electorales con quien ellos deben comunicar se amplía. No más pueden los etnógrafos sentir con certeza que sus participantes nunca leerán la monografía; ni tendrán el largo y - espléndido- aislamiento, que antropólogos más temprano tuvieron que gastar en la meditación larga y ardua sobre sus datos. Una gran variedad de agencias ve que las técnicas del estudio y las ideas acumuladas por el etnógrafo cada vez más útiles; tal utilidad impone limitaciones y desafíos nuevos en el trabajo de campo y sus facultativos. La habilidad con cuál trabajadores de campo son capaces de relacionar a, para comunicar con, y para sobrepasar su propia y otras culturas son críticas a la legitimidad y la comprensión de resultados de investigación y a la habilidad de investigadores para continuar hacer trabajo de campo en los mismos y sitios diferentes.

LOS ASUNTOS ETICOS Y LA IDEOLOGIA POLITICA

Como nosotros describimos en el Capítulo Uno, el incremento de reconocimiento en los investigadores y de la sensibilidad a la naturaleza política de sus relaciones a su trabajo, hacia quienes estudian, y a la beca en general han tenido como resultado los pasados 30 años en una literatura de revisión y la crítica que enriquecen la consideración del conocimiento engendrado por científicos humanos, por sus fuentes, y por sus aplicaciones (por ejemplo, Anderson, 1971; Gouldner, 1970; Hymes, 1972; Punch, 1986; Weaber, 1973). La teoría crítica y la teoría feminista, especialmente, han contribuido al a mayoría de pensamiento reciente acerca de la política de investigación. Aunque pueda ser más exacto para marcar estas tradiciones en la pluralidad- teorías críticas y teorías feministas- para representar la diversidad de las facciones que ellos abarcan, de las estructuras comparten común concierne, como discutimos en los Capítulos Uno y Cinco.

Los factores adicionales que contribuyen a la consideración de la ética y la moral de investigación cualitativa son los asuntos del apoyo, la dependencia de investigadores los cualitativos en relaciones personales para la recolección de sus datos, el cambiar el clima ético para toda investigación, estudiando arriba y la colaboración, y el énfasis en teorías críticas y teorías feministas en la dominación y la subordinación en asuntos humanos. Central a tal consideración son las preguntas del riesgo y vulnerabilidad, de la revelación y el consentimiento informado, de la lealtad y responsabilidad, y de la posesión de los datos completos y resultados informaron.

Riesgo y vulnerabilidad

El Riesgo del riesgo y Vulnerabilidad se refiere a la posibilidad de alguna mala consecuencia de un estudio de investigación-una posibilidad de heridas, daños, o de pérdidas de cualquiera ue e asoció con una investigación. Los dos grupos normalmente considerado aquí, son los participantes en la

investigación y los que los estudian. Ambos son susceptibles de variar las cantidades del riesgo, según lo que se estudia y cómo se estudian. Los investigadores inician generalmente la investigación; los riesgos que ellos pueden enfrentar se considera ellos los saben de antemano, y valorados con cuidado por ellos, y los riesgos son libremente tomados. Estas condiciones no siempre se encuentran, por supuesto. Los investigadores principiantes son a menudo ingenuos acerca de los riesgos que ellos incurren, e incluso investigadores experimentados pueden ser descaminados por el encuentro ocasional con la fuentes financiación poco escrupulosas (por ejemplo, Glazer, 1972; Rynkiewich & Spradley, 1976).

Los participantes raramente inician investigación. Desde que son sus vidas examinadas, examinado, los riesgos que ellos contraen se consideran muy graves. Consecuentemente una convención observada por la mayoría de los investigadores cualitativos es la certeza a participantes de confidencialidad. La confidencialidad retiene los nombres verdaderos de participantes y otras características de identificación de otros-de los informes publicados y no publicados así como de conversaciones casuales y discursos formales e informales. Los investigadores utilizan de costumbre seudónimos para todos nombres apropiados de personas, los grupos, las comunidades, y similares. A veces características personales no sólo se retienen, pero a aún más pueden ser disfrazadas para proteger la identidad del participante. Los disfraces, sin embargo, se tienen que planear para evitar pautas que confundan en los datos; investigadores tienen que estar seguros que las dimensiones escogidas para el disfraz no sean pertinentes en las preguntas y los hallazgos de la investigación. Si un investigador es capaz de reunir información de personas que n pueden ser identificadas -por una inspección enviada, por ejemplo- entonces participantes pueden ser protegidos por anonimato. El anonimato retiene la identidad porque es sinceramente desconocido; es una protección más fuerte que la confidencialidad pero se impide generalmente en los diseños cualitativos donde investigadores tienen el contacto de cara a cara con participantes y son consecuentemente capaces de identificar quién suministró qué datos.

En ambos casos, sin embargo, la identidad de participantes es a menudo reconocible a la persona representada en el informe; eso es, el anonimato y la confidencialidad pueden proteger las identidades de intrusos pero no de sí mismos-ellos se pueden reconocer a sí mismos y los otros deben leer los informes de investigación. Comúnmente esta auto-identificación es una ventaja. Los investigadores creen que lo han hecho bien, cuando los retratos de los participantes son reconocibles para ellos mismos. Depende de la situación si esto coloca un riesgo adicional y requiere las protecciones adicionales. Por ejemplo, los investigadores en escuelas procuran típicamente proteger estudiantes de la pena merecida por maestros y para proteger a maestros de la pena merecida por administradores. La pregunta requerida es si los datos y la información que revelaron los pone a los participantes del informe en posiciones que los hacen vulnerables a riesgos. Finalmente, aún datos no reportados -notas de campo, cintas de audiofrecuencia, y tal-son susceptibles a riesgos legales. A diferencia de los médicos y los abogados, los investigadores y la información que ellos reúnen, no goza de protección especial de la revisión legal. Cualquier dato completo por un investigador está abierto a ser notificado por los tribunales. Aunque tal materia se demande raramente, los investigadores deben estar enterados que su materia es vulnerable.

Otros grupos que se asocian con proyectos de investigación emprenden también riesgos, y su participación se debe reconocer: agencias de financiamiento tales como los gobiernos o las fundaciones privadas, agencia de patrocinio como las universidades o compañías de investigación, y la población más grande representada por los participantes escogidos- todos los maestro, todos los adolescentes, todos los padres, todos administradores, por ejemplo. Las agencias de financiación arriesgan dinero y prestigio; el personal apoyando con la idea equivocada puede perder sus trabajos. Igualmente universidades tienen muchos distritos que compiten; el apoyo para algunos por investigación o provisión de programas puede arriesgar el apoyo de otros.

El principio de costumbre utilizado para pesar los riesgos es que cualquier daño potencial debe ser equilibrado por el beneficio potencial. Además estos riesgos potenciales y beneficios deben ser sabidos a todos los implicados, para que individuos puedan elegir participar libremente o no. Esta elección libre es afectada por dos asuntos adicionales, vulnerabilidad y revelación.

Vulnerabilidad es una característica de los participantes en investigación cuya libertad de escoger puede ser limitada por la edad (el muy joven y el muy viejo), por la salud (las incapacidades mentales y físicas), por limitaciones sociales (presos de prisiones, de los hospitales, y de las instituciones semejantes, o por tales otras condiciones sido como la víctima de un crimen violento o comprometiendo

regularmente en actividades creídas como criminales, oscuras, o socialmente inaceptables- aún meramente vergonzantes. Entre más vulnerable sea el participante, se espera mayor cuidado en la búsqueda y obtención de consentimiento. Los guardianes u otros guardianes pueden ser pedidos concordar al consentimiento a favor del participante. En estas situaciones, el estudio de niños, por ejemplo, los investigadores pueden solicitar también la indicación del asentimiento de niños a la participación para cuál padres han dado el consentimiento.

La revelación y el Consentimiento Informado

El Acuerdo sobre, si el asentimiento o el consentimiento, depende de la revelación-revelar a participantes y otros implicados en lo que se estudia, cómo deberá ser hecho, y en los riesgos y beneficios se esperan tener. Esto es un asunto con una historia larga de debate entre investigadores humanos. Un problema es que entre mas pueden saber acerca de la investigación los más participantes y los sujetos, se pueden comportar menos naturalmente. Adicionalmente, aún sabido que la investigación ocurre puede crear un riesgo de otro modo evitado. Por ejemplo, si un investigador revela a maestros que algunos de los estudiantes observados en aulas son inmigrantes ilegales, este conocimiento quizás coloque a maestros en el riesgo legal para ayudar en un crimen (cf. Davidson, 1981, citado previamente).

El debate entre los valores relativos de investigación abierta y secreta así tiene las dimensiones éticas y morales así como metodológicas. El diseño convencional de investigación asume que lo menos que los participantes y sujetos saben acerca de lo que pasa, es mejor. En la medicina y en otros diseños experimentales, disfrazar o esconder la actividad de investigación es marcada como un estudio ciego. La actividad aún más disfrazada en la recolección y análisis se le llama un estudio doblemente ciego. En el diseño cualitativo diseño secreto se ha utilizado cuándo investigadores tienen las intenciones que revelar escándalos, cuándo investigación abierta no sería concordada a por participantes, cuándo investigación abierta retorcería tanto la conducta natural que hallazgos se considerarían como desesperadamente contaminado, o como notado arriba, cuándo investigación abierta crea más riesgos que investigación secreta. Los investigadores no convienen en el punto hasta que ellos condonan la investigación secreta. Algunos creen que ningunos diseños secretos son aceptables; otros pesan los beneficios potenciales contra el daño que tales diseños pueden contraer; todavía otros creen que esa investigación secreta puede ser puesta bajo el mandato de consideraciones políticas - revelando corrupción y abuso en hospitales mentales, por ejemplo- o por consideraciones teóricas y metodológicas.

Estos asuntos son complicados por la extensión de la revelación. Nuestra posición en esa revelación es relativa. No es meramente una función de investigadores que dicen a participantes lo que ellos pueden hacer. En diseños cualitativos especialmente, los propósitos evolucionan; investigadores no siempre saben a sí mismo todo que ellos son aptos para realizar. Los participantes no siempre están interesados en la revelación completa.

Por ejemplo, en Goetz primer tentativa en la etnografía (1976b), su complejo, y probablemente complicadas, sus tentativas para explicar su propósito a una clase de alumnos del tercer grado finalmente fue reducida por ellos a la satisfactoria y la sencilla explicación de que ella escribía un libro acerca de ellos. El consentimiento informado así llega a ser una función de cuántos investigadores revelan a estos lo que ellos estudian. Es discutible, cuan informado y esta consciente este un participante en su consentimiento en la participación de una investigación. Schein (1987), por ejemplo, toma la posición que el consentimiento nunca es informada significativamente a menos que investigadores estén estudiado a otros investigadores; sólo investigadores entienden lo que la participación trae consigo, y sólo investigadores deben ser responsables de cualquier riesgo emprendido en el proceso.

Responsabilidad y lealtad

Responsabilidad y lealtad son los asuntos hechos especialmente cruciales por el personal, en mucho es la naturaleza de cara de la investigación cualitativa. La pregunta ética y moral está a quien un investigador debe la lealtad primaria. ¿Cuáles intereses predominan en algún conflicto? ¿Son los del investigador? ¿Los de la comunidad científica? ¿Del público? ¿Las agencias de financiación y patrocinio? ¿Los participantes? Todo tiene una estaca en la beca. En el código de conducta adoptiva en 1971, la Asociación Antropológica Americana especificó el principio que un etnógrafo primera lealtad

debe estar a esos que ese encuentra estudiando. Esto puede resultar, por supuesto, en consecuencias enfermizas para otros. Cualquiera de las pautas éticas adoptadas por un investigador, una pregunta que se debe considerar es la prioridad de lealtades y responsabilidades.

La apropiación de la información

Relacionada a estas preguntas son los asuntos de la propiedad de datos y hallazgos. En la mayor parte de este siglo, la información recolectada por etnógrafos y otros trabajadores de campo se ha considerado como posesión del investigador. Aunque muchos investigadores donaron eventualmente su materia a depósitos públicamente disponibles de datos como el Área de Archivos de Relaciones Humanas y aunque las ciencias humanas comparten con las ciencias naturales una premisa es que los datos deben estar disponibles para el público, o por lo menos para los estudiosos, la averiguación, notas de campo y otro material han sido considerados que pertenecen a quienquiera que los obtuvo. Esta convención trabajó porque investigadores a menudo operaban solos y porque las personas que ellos estudiaron eran con frecuencia Analfabetas y semalfabetas.

La idea que esa información puede pertenecer también a las personas de quien se ha reunido acompañó los movimientos de la descolonización al exterior y los movimientos minoritarios de derechos en el reconocimiento de EE.UU. de que ese conocimiento, manifiesto o tácito, acerca de personas es algo que puede pertenecer, antes que nada, a las mismas personas es un desarrollo reciente entre eruditos. Además, con la financiación a gran escala de proyectos emprendido en la década de los sesentas y años setenta y en la extensión de investigación de equipo, otros grupos tales como las agencias de financiamiento comenzaron a hacer los reclamos a la propiedad de datos. Donde posesión de los datos no se ha clarificado en el principio, los etnógrafos han encontrado a sí mismo en la posición perturbadora de reencontrar notas de campo que ellos registraron como documentos privados. Estos reclamos opuestos a la posesión complican aún más los asuntos del riesgo, de la lealtad, y del consentimiento.

Resumen

Como se discutió previamente muchas organizaciones profesionales han procurado desarrollar las pautas para ayudar a investigadores a tomar las decisiones éticamente y moralmente. Las oficinas de conformidad, requeridas por tales agencias de financiamiento como el gobierno de EE.UU. contribuye también los requisitos procesales intentaron proteger el público de ser colocado innecesariamente en riesgo o para ser explotado sin intención alguna. Sin embargo, porque la mayoría de los asuntos éticos que surgen en la investigación son complejos y situacionales, la toma de decisiones son raramente claras y fáciles. Cada decisión implica un conjunto diferente de circunstancias y prioridades a cada decisión. Consecuentemente, creemos que la responsabilidad para estas decisiones debe descansar sobre el investigador. Sólo el investigador en el campo tiene la información y la perspectiva para permitir una sabia toma de decisiones. Las pautas y las revisiones proporcionan al investigador lo que la comunidad de eruditos y su público designa como ético y moral; creemos que los individuos deben reconocer estos y estar enterado de cuando sus propios principios chocan con los principios compartidos. Creemos también que las diferencias se deben ventilar públicamente cuando los conflictos surjan en situaciones particulares. Muy importante, creemos también que investigadores cuyo conducta ético y moral es dudosa, debe estar listo para defender y discutir sus posiciones y debe saber que estas también son responsables de la censura como consecuencia de sus decisiones. Eso es, que creemos que investigadores individuales no sólo tienen la responsabilidad de tomar decisiones éticas tienen también la responsabilidad para aceptar las consecuencias de esas decisiones.

La tradición del trabajo de campo, el contacto de la cara a cara y la moraleja, ética, y los asuntos de apoyo mantienen el mandato que etnógrafos, a causa de sus relaciones especiales con y el conocimiento de sus participantes, se da interés que otros investigadores a los roles con respecto a sus participantes. Cuando acentuamos en el principio de este capítulo, los papeles del etnógrafo y otros investigadores cualitativos difieren éstos de investigadores en otras tradiciones. Aunque creemos que las consideraciones discutidas aquí deben ser dirigidas por todos los investigadores, ellos son especialmente importantes a etnógrafos e investigadores cualitativos.

Acceso y Entrada

Una vez que las fuentes potenciales de datos-sitios, grupos, o individuos son localizados, los investigadores encaran el problema de acceso y entrada. Ellos deben decidir a quién contactar, cómo iniciar el contacto, y cómo mantener el contacto. Las pautas para el acceso y la entrada en la investigación sociológica y antropológica son abundantes (por ejemplo, el Agar, 1980; Fetterman, 1989; Kahn & Mann, 1952; Schatzman & Strauss, 1973; Shaffir & Stebbins, 1991; Cera, 1971). Todo se ofrece tentativamente; todo requiere la flexibilidad y la adaptabilidad. Además, apenas como localidad es afectada por el de fuentes de datos, así como es el acceso y entrada.

El asunto de quien contactar para iniciar la colección de datos requiere a investigadores identificar a guardianes-personas que pueden facilitar el acceso al grupo deseado de personas. El contacto con fuentes de datos se puede iniciar formalmente o informalmente. El contacto formal implica el alcance a través de canales oficiales y a menudo profesionales. El contacto informal se inicia por redes personales de relaciones. Ambos contactos formales e informales se pueden realizar cara a cara o por escrito. Generalmente, informal, los contactos cara a cara son más efectivos. Las personas son más probables de responder para dirigir positivamente, las apelaciones interpersonales, y las redes informales a menudo más confiables que los canales oficiales. Tales pautas, no obstante, son para una situación específica. Los participantes pueden ser reacios a cooperar sin la sanción oficial o se puede percibir un contacto inicial escrito menos amenazador que un encuentro de cara a cara.

Los investigadores pueden acercarse a segmentos variantes de un grupo por contactos solos o múltiples. Las organizaciones jerárquicamente divididas formales se pueden acercar por avenidas solas o múltiples en uno o más niveles de status. El contacto por altos funcionarios puede asegurar la sanción de la organización para la investigación y a menudo es requerido por los distritos de la escuela y otros grupos que desean limitar al investigador el acceso a asuntos internos. Sin embargo, la sobre identificación con funcionarios de alto rango puede ser un problema si enajena a los participantes de bajo rango quien el investigador desea estudiar. Una sola posición y los grupos no divididos son más fácil de acercarse porque ellos no poseen autoridad central para negar el acceso, pero el asunto del múltiple- o los enfoques de una sola avenida se quedan. La mayoría de los investigadores encuentran los enfoques de múltiples acceso más efectivos; sin embargo, estos no dejan el problema de ser sobre identificados contactos iniciales o de prevenir a los investigadores de ser separados entre alianzas para competir en conjuntos hostiles de informantes.

Conseguir acceso a individuos quienes el investigador ha designado como el grupo para ser estudiado es facilitado también por introducciones de partidos terceros conocidos tanto por el investigador como el participante. Introducciones de terceros se pueden utilizar a pesar de la naturaleza del grupo del estudio. Terceros partidos pueden facilitar el acceso, especialmente si ellos son valorados por las personas que el investigador desea estudiar. Sin embargo, si los terceros no son bien considerados, los participantes pretendidos pueden negarse a otorgar el acceso a investigadores. Por lo tanto, los investigadores deben buscar cualquier información que este disponible acerca de la relación entre terceros y un participante potencial antes de solicitar una introducción. En esos casos donde ningún conocido en común se puede encontrar, los investigadores deben introducir a sí mismo.

Tanto iniciar como mantener el contacto requiere que los investigadores se presenten a sí mismos como individuos sinceros que tienen un compromiso al grupo del estudio. La mayoría de los etnógrafos recomiendan que los investigadores asuman genuinamente una postura de ingenuidad -una que se aproxima de la relación de principiante a experto. Alguien que sabe que todo no necesita ser dicho de nada, mientras no hay fin a la información que un estudiante necesita adquirir de participantes más informados. La oportunidad de ser maestros no sólo ayuda a convencer a participantes de su valor como fuentes de información, pero sensibiliza también al investigador a fenómenos que de otro modo quizás se dejen pasar o quizás sean descontados.

Muchos investigadores también les ofrecen a participantes alguna reciprocidad por los datos obtenidos. Aunque esto pueda constituir algo tan concreto como dinero o tareas consumados para un grupo, los intangibles también son efectivos. La atención, la empatía, y la documentación del individuo o maneras de vida de grupo a menudo son compensaciones más obligadas que los bienes o los servicios intercambiados. Ellos evitan también la dependencia material a largo plazo de participantes hacia el investigador. Finalmente, el contacto se facilita cuándo participantes y demandados ven los propósitos de investigación como valiosos o por lo menos inocuos y los motivos de investigador como benignos.

Los elementos más significativos para obtener el acceso y la entrada son las flexibilidades y sensibilidades de investigador a los matices de la respuesta del participante. Estos necesitan que

investigadores presenten sus propósitos tan simplemente y tentativamente como posible. Los menos pedidos iniciales, los participantes más probablemente responderán positivamente, en apelaciones más elaboradas. Finalmente, identificar, iniciar, y mantener los contactos se deben documentar tan completamente como posibles. Esta experiencia si misma proporciona a información; su registro facilita la comparación y la réplica, y constituye el principio del preliminar de procedimientos de cartografía para la recolección de datos más completa.

CARTOGRAFIA DE GRUPOS Y ENTIDADES

Nosotros nos referimos a las etapas iniciales de entrada del etnógrafo al campo o el enfoque del entrevistador a demandados como un proceso informal "haciendo polvo alrededor" (LeCompte, 1969). Hacer polvo alrededor es designado a veces como haciendo cartografía, como (Schatzman & Strauss, 1973); sin embargo, se refiere a obtener un retrato del ambiente social, así como el físico. Hacer polvo alrededor de implica "embalando la coyuntura": obteniendo informado con participantes, aprendiendo donde ellos se congregan, registrando características demográficas de un grupo del estudio, trazando la disposición física de un sitio, y creando una descripción del contexto del fenómeno bajo consideración. Es decir, "haciendo polvo alrededor" proporciona la línea de la información. En la investigación cualitativa la dependencia solo de entrevistas, la cartografía es dirigida por las preguntas que sacan los perfiles generales y por las expediciones pescadas por el entrevistador- preguntas amplias, abiertas con intenciones de revelar datos importantes.

Más formalmente, "hacer polvo alrededor" consiste en tomar un censo de la gente implicados en un grupo o entidad -determinando tales factores como su número, las edades, entrenamiento, la posición socioeconómica, el sexo, la identidad racial y étnica, y las posiciones de la organización pertinentes de la posición, ambos formal e informal.

Implica sacar las construcciones del participante por medio de escuchar cuidadoso y grabación subsiguiente de lo que ha sido oído. De esta manera, el investigador examina cómo personas se clasifican a sí mismos y uno al otro, los asuntos centrales de importancia a los participantes, y de alguna área potencial del conflicto del grupo y el acuerdo. "Hacer polvo alrededor" de sitios de grupo, los investigadores pueden identificar a informantes claves y desarrollar un mapa del uso de tiempo y acontecimientos diarios para que los parámetros se puedan establecer para más tarde, y más detallado con el trazo de las estrategias.

Hacer polvo alrededor de facilita el desarrollo de medios más formales de la recolección de datos como entrevistar de manera estructurada y sin forma. Cuando el enfoque de la investigación es un grupo, un contexto, o un acontecimiento, permite que investigadores empiecen el clasificar y categorizar las personas que constituyen las fuentes primarias de información. Estas categorizaciones forman parte de las unidades internas de las cuales investigadores prueban aún más o escogen. La documentación explícita de estos procedimientos es integrante al análisis de datos (ver el Capítulo Siete) y es esencial a la evaluación del diseño del estudio (ver el Capítulo Nueve).

Wax (1971) acentúa que el investigador disciplinado busca y mantiene el contacto con la diversidad de participantes, a pesar de preferencias y prejuicios personales, como una estrategia para corregir las tendencias y deformaciones. Porque informantes diferentes representan grupos diferentes de componentes, ellos proporcionan a investigadores con el acceso a algunas personas pero impiden el acceso a otros. Así, asociándose con un grupo en un sitio de campo, los investigadores pueden perder información acerca de las experiencias de la vida de personas en otro grupo. Por ejemplo, en el estudio de etnográfico de Cusick (1973) sobre "la cultura del estudiante en una preparatoria del medioeste", su asociación inicial con un grupo exclusivo de atletas mayores facilitó su entrada a grupos con quien los atletas se asociaban pero entorpecieron su acceso a otros grupos y a estudiantes aislados. El análisis retrospectivo de Berreman, (1962) sobre el trabajo de campo en la India proporciona un ejemplo clásico del punto en que información reunida es una función de las personas que la dan. Para estas razones, la documentación cuidadosa de características de participante, de sus pautas de la amistad y el parentesco, y de las relaciones que ellos tienen con el investigador son críticas para establecer la certeza y la validez de un estudio.

Los participantes que gravitan hacia etnógrafos y otros investigadores de campo pueden ser atípicos del grupo bajo investigación; semejantemente, estos informantes y confidentes buscados por etnógrafos pueden ser también atípicas (Decano, Eichhorn, & Decano, 1967). Esto puede ser necesario porque personas que hablan los idiomas comprensibles a investigadores, que entiende las categorías

analíticas utilizadas por etnógrafos, y que son introspectivos e intuitivos acerca de sus propias vidas son raras. Estas calidades, que los hacen valiosos como informantes y ayudantes de investigación, los pueden marcar como desviados de sus propios grupos. Consecuentemente, aunque individuos marginales y otros tipos extremos entre un grupo de estudio puedan servir como enlaces para la entrada y la investigación inicial (Kahn & Mann, 1952; Vidich, 1955), los etnógrafos deben seguir las pautas de Wax para interacciones con diverso un grupo de participantes como posible. Por ejemplo, en su análisis del impacto del mandato de un plan de estado puesto bajo el personal de un distrito de escuela, Marrón (1982a) verificó las percepciones de la innovación informada inicialmente por unos pocos maestros informantes a través de cuestionarios subsiguientes administrados a todos maestros implicados.

Los etnógrafos inician comúnmente residencia de campo con los procedimientos de cartografía que establecen la gama de informantes y participantes posibles en un grupo y la variedad de situaciones en las que ellos son encontrados. Esto asegura que los datos se obtienen de todos los tipos de participante y que las circunstancias ocurren naturalmente. En su estudio de actitudes hacia la educación formal tenida por padres de y estudiantes Indígenas Americanos, Riner (1979) identificó primero las categorías de las familias que mandan a sus niños para ser educados y entonces como una prueba de esa tipología. Deyhle (1989) utilizó un proceso de selección de tres-pasos Primero ella localizó todos los estudiantes de Indio Americano que se retiraron de la escuela entre 1980 y 1988; entonces ella hizo pruebas para obtener una población más pequeña a quien administrar una entrevista exhaustiva; y finalmente, ella escogió una sola familia para vivir con como un observador participante.

Semejantemente, las conclusiones informadas por Clemente & Harding (1978) y Clemente, Eisenhart, & Harding (1979) analiza las relaciones de estudiantes en una escuela de enseñanza primaria segregada y por Becker y sus colegas (1961) en el estudio de la cultura de estudiante en una facultad de medicina se basan en observaciones como muestreo de una gama inicialmente establecida de acontecimientos, actividades, y de los escenarios identificados en los sitios de campo.

HACER LO EXTRAÑO

La tendencia para hacer lo exótico ser más obvia inicialmente que los acontecimientos y las conductas comunes son un problema constante para el trabajador de campo. Afecta los acontecimientos y las actividades que el etnógrafo registra en mapas así como la selección de informantes. Tiende a registrar los fenómenos sólo extraños, excepcionales o compulsivos y para olvidarse de documentar las regularidades y la estructura aburridas del comportamiento diario. El común es siempre el mismo; retrocede en el fondo y obtiene lo olvidado. Tal estructura es, sin embargo, el alabéa y la trama de la vida social; a menudo representa los apuntalamientos normativos de la existencia humana. El problema de la ordinariedad de la vida cotidiana es especialmente agudo entre investigadores educativos, que es, a fin de cuentas, estudiando una institución con que ellos han sido asociados íntimamente por décadas, como estudiantes, los maestros, o aún padres, y cuyo cada matiz parece todo demasiado familiar. Erickson (1973) sugiere que la tarea del etnógrafo deberá hacer lo familiar como algo extraño para tratar de mirar los acontecimientos, las pautas de la conducta, las interacciones, y los artefactos como si ellos ocurrieran en un planeta diferente. En esa manera, nosotros podemos ser capaces de mirar de nuevo y los entiende y sus consecuencias en una luz nueva.

El resumen

Trazando un sitio de campo o un grupo y delineando las características de una entidad de individuos implican (1) la documentación completa de atributos y características pertinentes dentro del sitio del estudio o el grupo, y (2) la especificación de cómo los datos son recolectados durante el proceso de cartografía afectan los resultados generales de un estudio. Muy importante, las estrategias iniciales de mapeo alerta a los papeles que investigadores que pueden asumir, un tema mayor en este capítulo. La cartografía también determina las formas de la recolección de datos mas posible y pertinente y las técnicas nacientes para analizar los datos obtenidos. Estos temas se exploraran en el capítulo siguiente.

Estudios en Educación y Cultura
David M. Fetterman, Editor de Series

La Investigación Cualitativa Educacional en Latinoamérica
La Lucha por un nuevo Paradigma
Editado por Gary L. Anderson y Martha Montero-Sieburth

Traducción de: M. en Arq. Angélica María Núñez Aguilar
Colaborador: Sara Leticia Mora Vivanco

Series del Prefacio del Editor

Estas series de textos escolares, monografías y trabajos de referencia están diseñadas para iluminar y extender nuestro conocimiento de la educación. Cada volumen de la actividad educacional examina que puede ser tanto formal como informal. Ésta puede funcionar en una cultura exótica y distante o en nuestro propio traspatio. En cada libro, la educación es una reflexión y una creación de la cultura.

Uno de los más importantes motivos sonados a través de las series son los esfuerzos del autor para iluminar los sistemas educacionales desde los internos puntos de vista. Los variados trabajos son típicamente engrandecidos en un fenomenológico campo conceptual. Sin embargo, serán variados en su manifestación de este vínculo común. Algunos autores implícitamente adoptan métodos antropológicos y una interpretación cultural de los eventos y las circunstancias observadas en el campo. Otros adoptan un acercamiento cualitativo más genérico, mezclando métodos y metodologías, a poca distancia de la orientación tradicional fenomenológica y filosófica.

Estos libros son ventanas dentro de otras vidas y otras culturas. Como nosotros vemos otra cultura, vemos la nuestra más claramente. Como vemos la nuestra, hacemos lo extraño más familiar y vemos nuestras propias imágenes distorsionadas más claramente. Esperamos que esta inmersión en nuestra propia dimensión aumentara la comprensión y el entendimiento en casa y fuera de ella. Una expresión del espíritu humano común, estas series celebran nuestra diversidad.

David M. Fetterman

Universidad de Stanford y Colegio Sierra Nevada

Introducción

Este libro emergió, en parte, fuera de la frustración que los editores sintieron a la falta de disponibilidad en inglés de la investigación latinoamericana en educación, particularmente contando los estudios cualitativos. Encontramos que nuestros colegas ignoraban el trabajo que los investigadores cualitativos latinoamericanos habían hecho a lo largo de las últimas dos décadas. Varios años atrás, parte en respuesta a este problema, el Centro de Investigación Educativa (CISE) y Servicios de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) y el Colegio de Educación de la Universidad de Nuevo México comenzaron una serie pequeñas conferencias para brindar en conjunto los investigadores cualitativos de Latinoamérica y Norteamérica y juntar su trabajo. Estas conferencias anuales han resultado en la publicación de tres libros editados para brindar juntos los papeles que fueron presentados (Rueda Beltrán, Delgado Ballesteros, y Campos, 1991; Rueda Beltrán y Campos, 1992; y Rueda Beltrán, Delgado Ballesteros, y Jacobo, 1994). Desde que estos libros no fueron traducidos al inglés, la necesidad para brindar un medio de la investigación cualitativa latinoamericana a la audiencia Norteamérica permaneció en un proyecto; por tal razón la necesidad de este libro.

Algunos trabajos están disponibles en inglés. Varios etnográficos norteamericanos han publicado desde su propio campo de trabajo en escolaridad en Latinoamérica (ej. Hornberger, 1987,1989; Paradise, 1994a, 1994b), y varios latinoamericanos quienes son solicitados en universidades norteamericanas han publicado investigación cualitativa hecha en norte América (Suárez-Orozco, 1987; Montero-Sieburth y Pérez, 1987; Montero-Sieburth, 1993,1994). Macías (1990,1992), un alumno chicano, ha hecho investigación en México con la meta de ayudar a los profesores norteamericanos más eficientemente en la enseñanza de los niños emigrantes mexicanos. Poco es conocido, sin embargo, sobre los investigadores latinoamericanos ocupados en la investigación cualitativa educacional en Latinoamérica. Además existen complicadas materias, ya que algunos de los trabajos hechos en Latinoamérica sólo existen como monografías de investigación, tesis de maestrías, y documentos no publicados. Al final de este libro, hemos proveído una lista de domicilios los centros e institutos de investigación donde muchos de estos documentos pueden ser encontrados.

Esperamos que este libro extienda una fundación para el diálogo continuado entre los investigadores cualitativos norte y latinoamericanos al igual que para la formulación de nuevos paradigmas. También esperamos esto vaya a la cabeza para cruzar la fértil acción de encuentros, métodos y debates epistemológicos a través de los investigadores educacionales por todas partes del hemisferio.

La Lucha por un nuevo Paradigma

Como sus homólogos norteamericanos, los educadores latinoamericanos han profundizado un importante cambio en la investigación y práctica educativa. Los discursos de positivismo y cantidad están siendo complementados por nuevos discursos de etnografía y calidad. A pesar de la pasada crítica por etnográficos, el positivismo en Latinoamérica ha estado bien asentado bajo las diferentes hebras filosóficas.

En las últimas dos décadas un número de intentos ha sido hecho para delinear las características de un paradigma de investigación educativa más relevante para la realidad social latinoamericana (García Huidobro y Gutiérrez, 1984; Latapí, 1980, 1988,1990; Tedesco, 1985, 1987,1992).

Por ejemplo, Tedesco (1987) ha propuesto un nuevo paradigma de investigación que refleja en seguimiento de las realidades sociales latinoamericanas:

1.- Un sistema educativo en el cual el fracaso para incorporar sectores marginados a niveles básicos coexiste con una expansión impresionante del sistema a los más altos niveles. Esta polarización significa que los problemas tradicionales de provisión de los servicios básicos educativos existen lado a lado con problemas modernos de tecnología educativa y el mejoramiento de la calidad del currículo y la instrucción.

2.- La necesidad para legitimar el “conocimiento popular” como una forma de conocimiento al nivel del conocimiento científico y técnico. Por causa de la generación desigualdad y distribución del conocimiento científico y técnico, muchos investigadores latinoamericanos de las últimas tres décadas han atendido al uso del conocimiento popular como una base para la solución de problemas de casa, educación y salud.

3.- Un movimiento despierto de la influencia de los modelos de reproducción económica y social y dirigidos al proceso más orientado, acercamiento localizado capaz de analizar un completo campo de esfuerzos sociales y el papel de los actores sociales en la construcción de su realidad.

4.- Atención incrementada para la investigación a el nivel del aula de clases y a la diferencia entre el capital cultural de los estudiantes y que es requerido para el éxito en la escuela.

Como Tedesco (1987) indicado una década atrás, este emergente nuevo paradigma puede mover la investigación educativa en Latinoamérica dirigida más hacia los estudios de investigación cualitativa.

De acuerdo con García Huidobro y Gutiérrez (1984), la investigación latinoamericana ha surgido de la dependencia en los paradigmas norteamericanos y europeos (y agencias fundadas) y una falta de comunicación sistemática entre los investigadores latinoamericanos. Estos autores discuten que los paradigmas

previos (tanto los reproductivos sociales dibujados desde el análisis Marxista) han sido trasladados desde el centro hacia la periferia con un ajustamiento pequeño para las características únicas de la realidad social y educativa latinoamericana. De hecho, algunos han expresado la opinión que hay algunos peligros que como libre trato de acuerdos florecen y más latinoamericanos reciben grados avanzados en Estados Unidos e instituciones educativas europeas, y la etnografía educativa se convertirá en “el último importe intelectual” (García Huidobro y Gutiérrez, 1984,p.14).

Sin embargo, los norteamericanos no deben cometer el error de pensar que la investigación cualitativa latinoamericana en educación es simplemente una clara reflexión del trabajo hecho en Europa y Norteamérica. Aunque los investigadores cualitativos latinoamericanos han recibido influencias del extranjero, la evolución de su trabajo responde a los esfuerzos internos y puede ser reconocido al menos desde la época de los 60's.

La investigación cualitativa en Latinoamérica ha florecido de las dos primarias fuentes: El trabajo de los antropólogos culturales, principalmente el grupo que formó la Universidad Politécnica de la Ciudad de México bajo la dirección de Hélice Rockwell (autor del primer capítulo de este volumen) y de la tradición de la investigación participativa inspirada por Paulo Freire y dirigida por un profundo respeto para el conocimiento o saber popular como una base necesaria desde la cual se promueve el cambio educativo y social. Este respeto por los contextos locales y culturales, es también, una marca de fábrica de la etnografía educativa.

Como Batallán (autor del segundo capítulo de este volumen) indica, que muchos de los investigadores latinoamericanos quienes adoptan los métodos etnográficos tenían previa experiencia con los movimientos de educación popular que utilizaron acercamientos participativos a la investigación educativa. Durante los 60's, mientras los investigadores académicos cualitativos norteamericanos en educación estuvieron produciendo sus primeros estudios (Henry, 1963; Jackson, 1968; Smith y Geoffrey, 1968), los latinoamericanos a través de la influencia de Paulo Freire, fueron formas pioneras de la acción de la investigación cualitativa a través de la identificación de “generados temas” en comunidades pobres. (Ver Magendzo, 1990 y Vaccaro, 1990). De este modo, el “movimiento etnográfico” en educación en los Estados Unidos y el “movimiento de educación popular” en Latinoamérica data del mismo período general. Por la falta de disponibilidad del trabajo en traducción, y quizás, una falta crónica del interés a través de los académicos norteamericanos en conocimiento producido, en los países del tercer mundo, ha existido menos acercamiento entre latino y Norteamérica, y los norteamericanos tienen ya apreciado el rigor y la diversidad de la investigación cualitativa latinoamericana.

Por los años 70's, un grupo diverso de los antropólogos sociales y culturales latinoamericanos estuvieron tomando problemas educativos como el foco de su trabajo. Distinto el trabajo de los educadores populares, quienes se enfocaron a los sectores informales de educación, estos etnógrafos en educación comenzaron las aulas de clases y las escuelas en el sistema formal de educación.

Algunos de los primeros estudios fueron comparativos, enfocándose en estudios de casos específicos de país en escolaridad. Un interés particular fueron los casos sobre la del fracaso de escuelas, obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes, y los códigos de control de los profesores (Avalos, 1985,1989).

Como Rockwell en el primer capítulo, los investigadores puntualizaron en las informales alternativas para los sistemas escolares de estado, en parte por causa de las críticas de la enseñanza pública por Paulo Freire, Ivan Illich, y los investigadores de la reproducción social. La existencia de direcciones militares durante los 60's y los 70's en muchos países latinoamericanos también obtenidos de escuelas públicas fuera de los límites de algunos investigadores cualitativos. La documentación de los proyectos específicos de educación informal por el movimiento popular educacional latinoamericano ha sido seguida cercanamente por algunos investigadores latinoamericanos, particularmente éstos en el área de la educación para adultos. El estudio de Nelly Stromquist (capítulo cuarto de este volumen) del proyecto de educación popular iniciado por Freire de 1990 a 1992 en Sao Paulo demuestra que este interés permanece fuerte. Por el contrario, Anita Barabtarlo y Zedansky y Margarita Theesz Poschner (capítulo octavo de este volumen) describen su propio no agradecimiento a el movimiento de educación popular en su capítulo de la investigación participativa y el desarrollo profesional del profesor. Elvira Souza Lima, en su breve punto de vista de la investigación cualitativa brasileña en el capítulo séptimo, los documentos del paralelo desarrollo de la acción de la investigación etnográfica y participativa en este país.

Por otro lado, Beretely y Corenstein (capítulo tercero en este volumen), mientras reconociendo la existencia de ambas tradiciones en Latinoamérica, perciben pequeña cercanía a la fertilización entre los educadores populares y los etnográficos educacionales. Mientras reconociendo la importancia del movimiento de educación popular, encuentran sus substanciación y los problemas metodológicos distintos de aquellos de los etnográficos educacionales, quienes ven el cambio social como más evolucionado. Bertely y Corenstein discuten:

Los estudios etnográficos aumentan el velo de los pequeños fragmentos de la realidad por lo que las acciones y las voces de las materias represadas que han sido sobre poderosas por la imposición de estereotipos construidos por grupos hegemónicos pueden ser distinguidas. Los etnográficos pueden presentar sus colaboradores con una interpretación de de los datos recaudados. Ellos pueden también contribuir a la interpretación social de materias y a la modificación gradual del contenido o implementación de las políticas educacionales. (Capítulo tercero, "Un Punto de Vista de la Investigación Etnográfica en México", este volumen).

Mientras pueden existir desacuerdos entre los autores en este volumen sobre la extensión de la influencia entre las tradiciones de la investigación cualitativa, al menos las siguientes cuatro influencias pueden ser identificadas:

- 1.- Una red de los antropólogos y sociólogos cualitativos por todas partes de Latinoamérica, inspirada por el trabajo de los profesores del DIE en México, cuyo objetivo es la creación del conocimiento sobre escolaridad, con un énfasis en

los problemas de dirección del fracaso escolar (ver Batallán, Bertely y Corenstein, Rockwell, Souza Lima, y Zorrilla, este volumen).

2.- Un cuerpo de investigación que documente la educación en informales sectores inspirados por proyectos participativos de la educación popular en adultos (ver Schmukler y Stromquist, este volumen).

3.- Los investigadores cualitativos con un interés en los caminos de los modelos participativos de la investigación cualitativa pueden ser aplicados para el pre-servicio de entrenamiento y continuo desarrollo de los profesores (ver Brenes, y Barabtarlo y Zedansky y Theesz Poschner, este volumen).

4.- Los programas de formación, talleres o cursos dirigidos por individuos y/o instituciones atendiendo a la introducción de la investigación cualitativa dentro de la cuantitatividad manejada en la investigación principal. Esta última tradición es ilustrada por los Talleres para la Educación Democrática en Chile (Vera y Argumendo, 1976; Magendzo, 1990); los talleres diseñados por Barabtarlo y Zedansky y Theesz Poschner (este volumen) en México; y aquellos apoyados por la Organización de Estados Americanos bajo el Centro Multinacional para la Investigación Educativa y el Ministro de Educación en Costa Rica, así como la introducción de los cursos de investigación cualitativa por Montero-Sieburth de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Heredia (Morales y Ugalde, 1985) y el subsiguiente desarrollo por Brenes, (este volumen) dentro de la formación del profesor en Costa Rica.

A causa del impresionante trabajo que ha sido hecho, la investigación cualitativa en Latinoamérica no conoció con aceptación plena e inmediata. En algunos contextos su introducción fue gradual, frecuentemente evaluada por ministros de educación a través de foros y talleres, al igual que cursos de investigación. Todavía sospechosa sobre su naturaleza probablemente tiene más para hacer con ella misma siendo asociada con las iniciativas de educación popular local y los esfuerzos que son juzgadas políticamente “a la derecha”. De este modo el papel de los etnográficos en estas situaciones es requerido en términos de las estancias políticas que están tomadas. En otros casos la investigación cualitativa ha comenzado una opción que las instituciones de investigación en Latinoamérica quieren explorar para no estar detrás de sus vecinos del norte, pero también como significado para encontrar respuestas a sus requerimientos de investigación que van más allá de las expansiones proveídas por la cualitatividad dirigidas a los estudios nacionales.

La mayoría de los profesores que van más allá en Latinoamérica son mujeres, no es sorprendente encontrar grupos de profesoras e investigadores estando interesadas en la investigación cualitativa como una iniciativa a la conducta de investigación, y más importante, como un significado para el impacto de sus comunidades. Cada interés ha mostrado que investigación cualitativa está gradualmente convirtiéndose en uno de los dominios de la investigación en el cual las mujeres han ganado su propia “voz” y donde sus críticas en estudios de género, problemas de desigualdad, lenguaje, y opresión están creando aberturas a los espacios académicos (Delgado Ballesteros, 1992; Zavella, 1993).

A Través de la presentación de cada uno de estos capítulos hemos atendido a demostrar la variabilidad y extensión con las cuales la investigación cualitativa ha tomado consideración en Latinoamérica. No hemos ofrecido estudios cualitativos sobre la educación bilingüe porque la mayoría de los análisis en Perú, Ecuador y Bolivia han atendido a los estudios sociolingüísticos y no estudio etnográficos o cualitativos. Sin embargo, esto es similar a la investigación etnográfica que ya ha trabajado dentro de estas arenas lingüísticas, y esperamos ver los estudios cualitativos en la adquisición del primer y segundo lenguaje, caminos culturales de los grupos indígenas, y problemas lingüísticos sobre la educación bilingüe siendo publicada en un futuro cercano. Las visiones generales del inglés en este trabajo sociolingüístico está disponible desde Bolivia (Albó y Emilio, 1990); Ecuador) Moya, 1990); Nicaragua (Gurdián y Salamanca, 1990); y Perú (López, 1990).

En conclusión, nuestro papel ha sido identificar algunos de los lazos generales, problemas y focos de la investigación cualitativa en Latinoamérica y construir algunos puentes entre los investigadores latinos y norteamericanos. También hemos atendido a capturar los tipos de acercamientos los cuales han emergido y continuaran para hacer en consecuencia como ganancias de la investigación cualitativa con su lugar dentro de los centros educacionales académicos e informales. Nuestra atención está siendo dibujada al discurso sonado en la investigación cualitativa en Latinoamérica y desafiar a los investigadores en Norteamérica y descubrir el pensamiento de nuestros vecinos del sur. Creemos que tenemos un gran ideal para aprender desde la investigación de otros y complementar nuestro campo. Este es el comienzo de muchas conversaciones futuras.

Sección I

Una Visión General de la Investigación Cualitativa en Latinoamérica

Los tres capítulos de la primera sección proveen visiones generales de los orígenes, estatus de actualidad, y nuevas direcciones de la investigación cualitativa en Latinoamérica. Comenzamos este libro con un capítulo por Elsie Rockwell, quien provee una cuenta de la evolución de la investigación del Departamento de Investigación Educativa (DIE) de la Universidad Politécnica de México. Esto es quizás la aproximación al comienzo, como Graciela Batallán puntualiza en el capítulo segundo, la DIE fue influencia en los tempranos días del desarrollo y legitimación de los métodos etnográficos en la educación. En 1980 la Red Latinoamericana de la Investigación Cualitativa en Escuelas (RINCUIARE) fue formada, y la DIE brindo un seminario a lo largo de un mes que trajo consigo en el primer tiempo a un grupo de investigadores latinoamericanos interesados en el estudio de las escuelas. Dos de los autores de este volumen, Graciela Batallán, de Argentina, y Nelly Strommquist, originaria de Perú, fueron instrumento en la creación de esta primera red.

En el capítulo segundo Graciela Batallán describe la evolución de la investigación etnográfica en Chile y Argentina. Describe la influencia de la marca de Clifford Geertz de la antropología interpretativa en los investigadores en estos países y la simultánea influencia de etnográficos chiles y argentinos como Verónica Edwards, Justo Ezpeleta, y Eduardo Remedi, quienes trabajaron o estudiaron en la DIE en México. Ella dio a conocer una vista extensiva de la investigación cualitativa en el sur de los estudios que incluía a los profesores como a los investigadores a los estudios etnográficos del fracaso escolar en escuelas públicas.

El capítulo tercero provee una visión general de la investigación cualitativa en México por dos autores mexicanos, María Bertely, una graduada del DIE, y Martha Corenstein, una socióloga cualitativa. Bertely ha hecho extensivo trabajo etnográfico en comunidades indígenas en México; ve la más reciente literatura en las contribuciones que los estudios etnográficos han hecho observando el papel de las escuelas en las comunidades indígenas mexicanas. Los dos autores también proveen una visión general de la investigación cualitativa en México, organizando su discurso bajo tres dimensiones: la institucional y la política, la curricular, y la social.

Los lectores interesados en el desarrollo de la investigación cualitativa en Brasil deben consultar en capítulo octavo, en el cual Elvira Souza Lima provee una visión general con una cuenta de su propia acción de la investigación en el desarrollo del profesor en una comunidad rural brasileña.

Primer Capítulo

La Etnografía y el Compromiso a la Escolaridad Pública (Una Reseña de la Investigación del DIE)

Elsie Rockwell

La etnografía, como Geertz (1983) nos ha permanecido, trabaja bajo la luz del conocimiento local. Los investigadores dibujaron en lugares comunes de ideas diseminadas por todas partes del mundo académico, todavía interpretadas a través de referencias locales, puestas en forma en debates locales, y usadas para entender las realidades locales. En este sentido es que trazare la investigación etnográfica hecha en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) en México, reconociendo las cosas comunes y notando las divergencias. El contexto intelectual y político para esta investigación fue remarcado por el crecimiento del compromiso a la escuela pública construida por educadores progresivamente en Latinoamérica. Propongo demostrar como este compromiso delinea y explica mucho la orientación educativa y el rango temático de la etnografía del DIE.

La investigación es siempre agradecida a las tradiciones académicas; y construida dentro de los espacios institucionales particulares. En México a lo largo

de la historia de las contribuciones antropológicas a la educación precedió nuestra investigación. Durante el presente siglo, distinguidos etnógrafos como Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, y Gonzalo Aguirre Beltrán ayudaron a forjar una tradición de la educación rural y bilingüe responsiva a la nacional, regional, y culturas indígenas y escribieron cuentas en su experiencia e investigación. Sin embargo a mediados de los 70's sólo pocos investigadores (Mediano, 1974; Schensul 1976) han hecho profundos estudios de las escuelas mexicanas. El estudio etnográfico de la educación formal ganó legitimación en México directo al final de la década principalmente en los dos institutos de investigación, el Centro para la Investigación y Estudios Avanzados en Antropología Social (CIESAS), y el Departamento de Investigación Educativa (DIE) ambos fundados en los años 70's.

La DIE ofreció varias condiciones que permitieron una tradición en la investigación etnográfica para ser construida a través de los años. El involucramiento del departamento en las reformas de la educación nacional ha permitido el incremento del contacto con las autoridades y los profesores y el interés en que ocurre en las escuelas. Para propulsar el interés, el grupo inicial de investigadores de la DIE apoyado en acercamientos alternativos, incluyendo un campo intensivo de trabajo y un análisis interpretativo. La orientación interdisciplinaria de la DIE sin embargo esfuerza a éstos en nuestro desarrollo en la etnografía para ser explícita sobre las presunciones epistemológicas de nuestra investigación y ganar en las discusiones teóricas a través de muchos campos. Un compromiso de los proyectos de investigación colectiva reforzó esta orientación. La experiencia interdisciplinaria también influyó el proyecto de maestría. Este programa fue diseñado para incorporar estudiantes dentro de los continuos proyectos de investigación, y este modo permitidos muchos de ellos para adquirir formación práctica en etnografía. Los seminarios graduados también se convirtieron en el lugar para discutir la teoría sociológica y crítica y la política educacional. Intercambios continuos con otros estudiantes latinoamericanos centralizo los asuntos académicos en los problemas vitales de la región. A través de los años, muchas de las prácticas e ideas adoptadas y generadas por los etnógrafos de la DIE fueron diseminados a través de cursos, talleres, conferencias, y publicaciones, y han sido tomados por otros investigadores.

Trabajar en la DIE ha sido diverso, y varias orientaciones metodológicas y teóricas han sido adoptadas. Por esta razón he adoptado una definición estricta de la etnografía, como investigación caracterizada por tiempo en el campo, atendiendo a la dimensión cultural, y la producción en textos, que ambos incluyen descripciones conceptualizadas e interpretativas y ganancia en el diálogo teórico. No he incluido el desarrollo de numerosos proyectos educacionales y el diagnóstico y evaluación de estudios hechos al departamento que incorporo métodos cualitativos en algunas etapas. Mi particular punto de vista de una recolección, a través del término de experiencia quizás distorsiona algunas de las intenciones de mis colegas, y estresa necesariamente el consenso por usar una ficción parcial que engloba un debate interno. Todavía espero que esta reseña sirva como una introducción adecuada a la etnografía de la DIE.

La primer parte del texto traza algunos de los problemas educacionales en Latinoamérica que influenciaron los debates conceptuales de la DIE. En la segunda sección hago reseña de estos estudios cargados al departamento que ha sido como una luz en la vida diaria de las escuelas, y atiendo a hacer clara su coherencia temática. En la parte final discuto la orientación general de este trabajo en relación a otras tradiciones de la investigación etnográfica.

De la no Enseñanza al Rescate de las Escuelas Públicas: El Debate Latinoamericano

En Latinoamérica, como en muchas partes del mundo, una fuerte corriente de la crítica de la enseñanza formal fue desatada por los movimientos políticos de los años 60's. Las voces de Ivan Illich y Paulo Freire fueron inicialmente las más fuertes de la región. Pronto las publicaciones críticas de los Estados Unidos, y después, la verdad de la teoría de reproducción de Europa convergieron con la resatisfacción general y con el curso de enseñanza en la región. Como una consecuencia muchos educadores latinoamericanos se juntaron en la investigación para las alternativas no formales de las escuelas públicas, las cuales vinieron a ser conocidas como un movimiento de educación popular. Todavía en las pasadas dos décadas, un cambio ha tomado lugar entre los educadores progresivamente en Latinoamérica dirigido a reevaluar las escuelas públicas y reclamándoles la educación popular. Esta posición dio lugar a nuevos desafíos y han sido forzados a responder a las políticas neo liberales, las cuales han afectado los cambios fundamentales en los sistemas educacionales en los recientes años. Las discusiones que acompañan estas confrontaciones políticas han influido en la investigación educacional en la región y han merecido una reexaminación más cercana.

La tradición de Freirian fue olvidada durante los años 70s, particularmente en países (Brasil, Chile) dominados por las direcciones militares, y fue sustentada fuertemente por un amplia red de proyectos de educación populares antiguos de Iglesia. Estos se involucraron en el movimiento tendiendo a ser altamente crítica de las escuelas oficiales. Estos avocaron y establecieron comunidad basada, alternativas no gubernamentales para educar a la población rural y urbana marginal (principalmente adultos) y en el proceso desarrollado una substancial existencia de métodos y materiales innovados. El movimiento fue lejos de la monolítica. En consecuencia dio principio a una amplia variedad de experiencias, las cuales reflejan la diversidad de los grupos locales y los intereses que abarca.

Al mismo tiempo en otros países como Perú y México los gobiernos federales emprendieron reformas educacionales radicales de las escuelas públicas en los niveles primaria y secundaria. En México el Presidente Luis Echeverría (1972-1978), intento cambiar la negativa imagen resultado de la masacre del gobierno de los estudiantes de Tlatelolco en 1968, y dio alta prioridad a la educación. El convocó a los estudiantes asociados con el movimiento político radical de los años 60's a participar en la reforma. Muchos educadores,

incluyendo algunos de los nuevos fundadores del DIE, colaboraron en la escritura de libros de textos nacionales para la educación elemental, designando caminos APRA introducir métodos de enseñanza innovados y promover el pensamiento crítico. El acento fue en transformación de las escuelas públicas.

A finales de los años 70's sin embargo, los investigadores en la región comenzaron a cuestionarse si las recientes reformas curriculares y el significativo crecimiento de los sistemas de educación en Latinoamérica estaban actualmente dirigidos a la democratización de la escolaridad. La evidencia cuantitativa separó el regional extremo y las diferencias de clase en acceso a la escolaridad. En la DIE, nuestra inicial investigación etnográfica durante estos años también calló el entusiasmo generado por la reforma. El trabajo de campo desenterró las complejidades de las interacciones del aula de clases que rodearon el uso de los nuevos libros de texto (Rockwell y Gálvez, 1982), y encontró un imprevisto "currículo escondido" (Paradise, 1979), el cual pareció resurgir las intenciones explícitas de los reformadores. Las dificultades prácticas de la transformación de las escuelas se convirtieron en evidentes.

Tanto la crítica de las escuelas formales por el movimiento de educación popular y la desilusión de los educadores con las posibilidades de transformar las escuelas fueron enterradas para la diseminación de la teoría de reproducción, la cual dio lugar en Latinoamérica a prontas traducciones de los trabajos de Althusser, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Brócoli y Foucault. Varios leyeron autores latinoamericanos de los años 70's (Labarca, 1977; Ponce, 1974; Vasconi, 1973) que habían desarrollado teorías similares. A la vez investigadores educacionales en la región comenzaron a atribuir la reproducción social de las estructuras de clase a la escolaridad diferencial y analizaron la enseñanza de los libros de texto en términos de la inculcación de las ideologías dominantes.

A principios de los años 80's, la teoría de reproducción fue cuestionada y reformulada en el mundo del lenguaje inglés en varios campos. Proponentes de la interacción simbólica, trabajando en la tradición etnográfica, se enfocaron en la agencia humana y la producción cultural como procesos de meditación para la reproducción social. Más significativamente, la fortaleza del feminismo y los movimientos minoritarios contestaron la primacía de la dominación de clase como una explicación dentro de la perspectiva reproductiva, y anexaron género, raza y etnicismo a la agenda. La prevalecía de contrarrestadas culturas entre los jóvenes que asisten a las escuelas en desarrollo con otros países también posó un desafío, y una teoría resistente que envolvió una cuenta para un fracaso aparente del paradigma de reproducción. Sin embargo, la teoría resistente, creció en la producción cultural de las diferencias dentro de las escuelas, tendientes a reforzar la teoría de reproducción. Esto en su recorrido fortaleció uno de los argumentos básicos: que pasa en las escuelas que contribuyen más a construir y preservar las divisiones dentro de la sociedad que hace romper la preexistencia de barreras entre las clases, géneros, y razas. Como Paul Willis lo ha establecido recientemente, "la cosa interesante crucial sobre la reproducción cultural es como

(realidad y potencial) la resistencia crucial o las fuerzas de rebelión se transforman contradictoriamente envueltas en el desarrollo y mantenimiento de la “apretamiento de diente”, armonía de las transformaciones capitalistas” (1990, p.102).

El surgimiento de la etnografía crítica en la educación, particularmente en los Estados Unidos, además elaboró contribuciones significantes de las teorías de la reproducción cultural y la resistencia. Al mismo tiempo esto ha anexado una nueva dimensión: el compromiso ala transformación de las prácticas educacionales y la creencia de que es posible a través de los proyectos de investigación participativos o emancipados. Esta corriente principal –pedagogía crítica- ha sido fuertemente inspirada por el trabajo de Freire, el cual recientemente ha disfrutado un renacimiento significativo en los Estados Unidos. La tendencia es desarrollar y documentar prácticas críticas y alternativas que contrarresten el carácter reproductivo asumido de la escolaridad ordinaria, todavía esta tesis básica es raramente cuestionada.

Durante el mismo período la teoría de reproducción estaba siendo desafiada en Latinoamérica en algunos campos diferentes. Los estudiantes en la tradición marxista en Latinoamérica habían cuestionado la relevancia del estructuralismo neomarxista para entender la historia latinoamericana, y observaron los trabajos de Gramsci y del peruano marxista Mariategui, para nuevos caminos de análisis de problemas del estado, democracia, y cultura en el contexto regional. Desarrollos en Nicaragua, El Salvador, y Guatemala demandaron nuevas explicaciones. Aunque había diferentes posiciones en el debate, todos insistieron en tomar dentro de la cuenta las diferencias estructurales y culturales entre el desarrollo mundial en Latinoamérica, donde las herencias prehispánicas y coloniales están articuladas con modernidad en caminos específicos y completos. Estas discusiones hicieron su camino dentro de la esfera educacional. Se convirtió claro que las presumibles afirmaciones de la teoría de reproducción, la cual reflejó la relativa y estable sociedad y cultura francesa (Bourdieu y Passeron, 1977), que no correspondió a las sociedades latinoamericanas (Tedesco, 1983).

Los claros argumentos presionaron desde los educadores latinoamericanos la urgencia de reanalizar la naturaleza de las escuelas públicas. Mientras Althusserians había visto el sistema escolar como un “aparatoso estado ideológico”, esencial para el control de las clases populares, críticos de esta teoría puntualizaron que los más represivos regímenes de la región no habían extendido la escolaridad, pero además habían tendido a erradicar o restringir el acceso a las instituciones educacionales, las cuales habían sido construidas –en respuesta a la demanda popular- durante regímenes previos. Además, una apropiación popular de enseñanza o escolaridad, estaba actualmente ocurriendo en diferentes partes de Latinoamérica. Al mismo tiempo este proceso fue reemplazado en las tradiciones que fueron más distantes de la cultura oficial representada, por las escuelas públicas, como es mostrado en el estudio de Juan Ansión’s (1990) de las comunidades indígenas en los Andes Peruanos. Finalmente, contrario a lo que

estaba ocurriendo en países desarrollados, en Latinoamérica había poca correspondencia entre la expansión del sistema de educación en los años 70's y la alta estructura económica dependiente y diferenciada, la cual tampoco requería ni necesitaba del soporte que la educación formal tuvo para ofrecer (Tedesco, 1987).

Las sociedades latinoamericanas estuvieron (y están) por supuesto profundamente divididas cultural, política y económicamente. La desigualdad social es reflejada en las bajas tarifas de retención y en acceso desigual a la enseñanza. Todavía la enseñanza formal pública, fue discutida, y frecuentemente proveyó una experiencia igual para quienes sobrevivieron en el sistema, atenuando, para un tiempo al menos, las fuertes distinciones étnicas, de género y clase se reprodujeron a través de otras prácticas sociales. Además, aunque generalmente manejados y regulados por gobiernos centralizados, los sistemas de educación –particularmente universidades públicas- habían sido centros de disidente organización política. Los movimientos del profesor radicales y masivos en muchos países anexaron evidencia de la posición contradictoria de profesores en relación al estado. En esta base algunos estudiantes concluyeron la educación pública en Latinoamérica, tan desigual e inadecuada como había sido, y había contribuido más a producir un “racionalismo crítico” tanto como a un “racionalismo instrumental” (Rama, 1984).

Algunos de los trabajos iniciales de la DIE fue conducir a conclusiones similares, como los investigadores descartaron la posibilidad de encontrar un simple racionalismo económico en las prácticas observadas en las escuelas primarias mexicanas. Nosotros usamos el concepto de apropiación para signar la posibilidad de los estudiantes para hacerlo ellos mismos, y en proceso transformar, las prácticas y contenidos ofrecidos por la enseñanza pública ordinaria. Como se enfatiza a continuación:

“En rencor del control sutil de la postura, la atención y las acciones de cada niño, en rencor de la implícita incisión ideológica en muchas prácticas en el aula de clases, y en rencor de la presentación selectiva del conocimiento de la humanidad- con sus exclusiones tanto en la cultura popular como en la ciencia avanzada-, dentro de las escuelas, ocurren simultáneamente, procesos de apropiación del conocimiento los cuales son significantes para las clases dominantes. Cuando el control del estado restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran caminos de resistencia. Encuentran caminos de recuperar el significado del encuentro diario con sus contemporáneos, los cuales la propia enseñanza la han convertido dentro de su realidad de cada día (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 77).

Sin embargo, la situación estaba lejos de lo prometido. Latinoamérica estaba (y está) todavía lejos de lograr la universal educación primaria. Los niveles marginados y analfabetas eran altos y en aumento en muchos estudiantes que tenían acceso a la media y alta educación. Una división social grande estaba siendo construida a través de la exclusión de la escuela. Por algún tiempo los

investigadores regionales habían usado la noción de Bourdieu del “capital cultural” y de Bernstein de los “códigos restrictivos” para informar la baja realización, todavía pronto se convirtió claro que la provisión desigual de profesores, tiempo de clase, y libros –dado por las diferencias del estudiante- explicaba en gran manera el fracaso de la escuela. La completa magnitud de los problemas de educación en la región convencieron a muchos educadores que sólo un fuerte sistema de educación pública, necesariamente fundado por el estado, podría comenzar a ofrecer a la mayoría de la población acceso al conocimiento relevante y al patrimonio cultural tradicionalista reservado para las elites (Tedesco, 1987). Sin embargo, la posibilidad de realizar la educación primaria universal enfrentó nuevos problemas durante los años 80’s como crisis financieras y alianzas políticas de cambio redefinidos los parámetros de la política pública en la región.

Las recientes tendencias en la educación latinoamericana han contribuido a reanalizar el significado de las escuelas públicas. La crítica radical de la enseñanza del estado, todavía fuerte en algunos sectores, convergió con fuertes corrientes conservativa de opinión, las cuales han opuesto intervención federal en la educación, atacando el currículo nacional y los libros de textos, y avocando el limitado acceso a la alta educación. Como en otras partes del mundo, recientes políticas económicas neoliberales, se han guiado a profundizar en las transformaciones de la educación pública en Latinoamérica. Estas políticas frecuentemente han supuesto el síndrome de fondos públicos de ciertos dominios culturales y educacionales, la descentralización, una búsqueda para medidas de costo efectivo ligadas a evaluación estricta, y participación incrementada de los sectores privados. En México los grupos conservadores han propulsado ciertos cambios curriculares y de organización en la educación elemental que podría reservar algunas importantes ganancias en los años 70’s. Sin embargo, la reestructura económica y la polarización social ha afectado tanto la cualidad relativa y el valor de intercambio de la educación pública.

En respuesta a estas tendencias políticas, los educadores progresivos en Latinoamérica han mantenido un continuo debate regional. Su intención ha dado vuelta a fortalecer y mejorar la enseñanza pública y así promover las alternativas no formales. Mientras se reconoce que las condiciones actuales económicas restringen los fondos públicos, son buscados por nuevas estrategias para reparar la gran distribución desigual de la educación formal. En esta arena política se ha convertido necesario reanalizar los contenidos curriculares, explorar las posibilidades de la autonomía local y el control mientras se garantizan los fondos federales, y comprenden las dinámicas que conectan las políticas gubernamentales, burocracias educacionales, y vida escolar de cada día.

En el proceso de la noción freiriana de conscientización a través de la educación ha usado escasamente. Por otro lado, la transición directa a la democracia requirió intensa organización política y cívica, y este movimiento social, más que la educación, se transformó el lugar natural para promover conciencia política. Por otro lado, la tarea vital de socialización relevante del conocimiento escolar, en este sentido de igual distribución social, fue reconocida

como un escalón esencial directo a mayor sociedad democrática. Una llave de este modo, ha sido recobrada de los problemas pedagógicos, incluyendo discusiones de los caminos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de escuela convencionales, y tal estudio sociológico durante los años 70's ha "nuevamente asumido categorías como ideología y violencia simbólica" (Tedesco, 1987).

Implicaciones Teóricas

Este continuo debate profundamente influenciado por discusiones teóricas, posiciones políticas, y agendas de investigación de la DIE. Una de las consecuencias fue un re análisis de la dirección entre la enseñanza y el estado. En México la formación del estado centralizado post-revolucionario (1910-1940) y el crecimiento de un sistema escolar nacional fundado federal fueron fuertemente entrelazados que ha sido particularmente tentado a atribuir toda la acción educacional a las autoridades gubernamentales centrales. Sin embargo, como investigadores de la DIE regresaron al análisis de los momentos históricos particulares, configuraciones regionales, y niveles de gobierno, distinguieron los múltiples actores sociales involucrados en la formulación de la política educacional y su actual implementación en instituciones, dentro del altamente centralizado sistema mexicano.

Nuestro campo de trabajo inicial en un número de ordinarias escuelas públicas primarias ofreció evidencia convincente que "el estado" no pudo ser pensado de cómo el unívoco, y todopoderoso agente que apareció en muchos discursos educacionales. Fue claro que las políticas oficiales, ellas mismas contradictorias, flirtearon a través de múltiples niveles y fueron promulgados, o contestados, por numerosos grupos gubernamentales y no gubernamentales locales. De manera similar, la tendencia a considerar a los profesores simplemente como "agentes del estado" no sólo paso por alto su estatus e intereses como trabajadores sino también ignoró sus biografías personales y compromisos. Finalmente, fue evidente que tanto los niños como los padres hicieron demandas y contribuciones que efectivamente, aunque de manera desigual, marcó el curso de la educación pública. Claramente estos actores variados poseyeron una apariencia significativa de negociación; en hecho, con concluimos, que la no escuela pudo posiblemente existir, a pesar de todo el control panóptico un estado debe desplegar, sin su concurrencia entendida.

Algunas de nuestras reflexiones iniciales en las realidades de cada día de escolaridad (Rockwell, 1982b; Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell y Ezpeleta, 1985) atendieron a abrir el espacio conceptual necesario para observar los procesos que pudieron ser atribuidos a las intrigas de "el estado". Como ocurrió en otros países, la tradición de historiografías marxistas nos proveyó una fuerte antídoto a las versiones estructuralistas que han moldeado la teoría de reproducción. Los trabajos de Antonio Gramsci, E. P. Thompson, y Raymond Williams, particularmente suplieron algunos de los lazos conocidos: una noción de hegemonía, como distinción de dominación; una vista al estado de formación ínter

mezclado con la sociedad civil; y un medio rango de conceptos tratados con la esfera cultural. Estas ideas nos ayudaron a reconsiderar la institución de enseñanza y entender la reproducción social y cultural en diferentes caminos (Rockwell, 1986^a, 1987b). Otros autores europeos, tales como Habermas, Foucault, y Lacan, se convirtieron en importantes referencias para algunos investigadores.

El curso de nuestras reflexiones acordaron con desarrollos en la teoría educacional en el mundo de habla inglesa en los 80's. Sin embargo, nuestra percepción del contexto latinoamericano dejó un particular énfasis en la investigación etnográfica. Los investigadores de la DIE tendieron a enfatizar las tensiones entre los diferentes grupos sociales envueltos en definir que actualmente constituye la cultura y la escolaridad ordinaria. Esta perspectiva difiere del foco en la producción de las identidades culturales que viene dentro de un conflicto con patrones escolares dominantes y al final de la tendencia reforzar la diferenciación social, la cual ha sido un tema común de muchas etnografías en la tradición crítica anglo-americana (Willis, 1977; Everhart, 1983; Weis, 1984; Holland y Eisenhart, 1990; Foley, 1990). En la última vista, la Inter. Cultura producida por los estudiantes y profesores tendió a operar contra la enseñanza formal; en el campo, el conocimiento formal usada por los estudiantes y los profesores en escuelas ordinarias tiende a poner nuevamente en forma la cultura de escolaridad. Esta distinción no puede ser puramente conceptual; sino que puede reflejar fundamentalmente diferentes procesos culturales ocurriendo a través de la escolaridad en diferentes contextos y períodos. Como la etnografía educacional es comparada con la perspectiva histórica, podemos tener acceso a casi todo lo que puede pasar en los lugares actuales comúnmente llamados "escuelas". Dado que se asume que un solo proceso singular, tal como el propuesto en la versión clásica de la teoría de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977), puede explicar las dinámicas de la educación formal en cualquier contexto, debemos movernos directamente articulando los múltiples y completos procesos culturales actualmente documentados en la vida escolar diaria.

Las herramientas conceptuales ciertas han permitido a los investigadores de la DIE sistemáticamente relatar la investigación etnográfica con los largos problemas políticos. Primero, frecuentemente los estudios seleccionados de los procesos sociales tales como negociación, socialización, control, resistencia, en los cuales algo vital fue un interés, algo que dependió en el resultado del juego de fuerzas envueltos en la vida escolar. Estos estudios muestran como los procesos diarios pueden determinar tales aspectos como acceso libre a la enseñanza, la definición del trabajo de los profesores, la apropiación del conocimiento, o la interpretación de las lecciones de los libros de texto.

Segundo, los investigadores de la DIE sonaron un concepto de la vida diaria que pudo recubrir la agencia humana, en la tradición fenomenológica (Schutz, 1970), pero no podría estar divorciada, pensada alguna división macro-micro, de los procesos sociales extranjeros de reproducción (Heller, 1977); estructuración (Giddens, 1984); y la formación de estado (Holloway, 1980). También habían dibujado en el trabajo de los autores tales como G. H. Mead, Geertz, Y Bakhtin en

su intento para recobrar la dimensión cultural de la práctica de enseñanza. Varios estudios han analizado las interacciones entre los procesos ocurridos dentro de las escuelas y las rodeadas formaciones sociales que han trazado como las culturas regionales, el conocimiento local, y la memoria histórica, al igual que la ideología dominante, son usadas para constituir la vida diaria de las escuelas. Finalmente, varios estudios han tomado recientemente las tendencias combinando la investigación histórica y etnográfica para tratar las consecuencias de las reformas educacionales y políticas sobre el tiempo y documentar la heterogeneidad de la vida escolar en México.

Tres Temas Comunes de la Investigación Etnográfica de la DIE

Varias generaciones de investigadores y estudiantes graduados de la DIE han trabajado a través de algunas de las ideas mencionadas en la sección previa en los estudios etnográficos en muchas facetas de la vida escolar. En esta sección subrayaré tres temas que son comunes a muchos de los estudios: (a) la construcción social de las escuelas, (b) la enseñanza como trabajo, y (c) el conocimiento en la interacción social. Aunque hay un número de otros temas que cruzan estas etnografías, estas tres me permiten dar una relativa visión coherente de la investigación acumulativa hecha en este departamento.

La Construcción Social de la Enseñanza

La metáfora de construcción ha sido aplicada a la educación por muchos autores y que es difícil explicar su uso particular. El libro seminario por Peter Berger y Thomas Luckmann, "La Construcción Social de la Realidad" (1967), fue muy leído en Latinoamérica, como en el mundo de habla inglesa, y contribuyó a nuestras discusiones iniciales de enseñanza. Generalmente no usamos las categorías privilegiadas por estos autores, pero sí asociadas a la noción de construcción de otros procesos. Por lo que se dio énfasis a la internación de proyectos unidos en la realidad, por ejemplo, la noción de construcción usada en muchos estudios de la DIE implicaron negociación entre los actores sociales quienes se atrajeron de diferentes fuentes culturales y modelos. Estudiamos la negociación de las relaciones fundamentales ocurriendo en los múltiples encuentros diarios entre personas, cada uno tuvo una consideración substancial que decir de las prácticas actuales que ellos ocuparon dentro de las escuelas.

Por observar más allá del discurso normativo y las rutinas altamente visibles de escolaridad, el acercamiento de la etnografía usado por los investigadores de la DIE descubrió caminos en los cuales principales, profesores, estudiantes y padres constantemente propusieron y frecuentemente alcanzaron usos alternativos del tiempo y espacio de escolaridad, mientras divisaban estrategias para tratar con normas oficiales. Encontramos que la frecuente interpretación de las disposiciones oficiales uniformes permitió considerable libertad de actuar, aunque a través de autoridades locales que atendieron a mantener las escuelas en línea con sus

propias interpretaciones de la norma. En consiguiente por causa de este proceso negociado de construcción social, las realidades escolares de la vida diaria en México, particularmente en el nivel elemental, puede ser diverso y no hacer siempre el reflejo del discurso de la documentación oficial.

Los etnográficos de la DIE se comprometieron a la descripción de este multifacético proceso de varios puntos de vista. El encuentro entre los diferentes actores emergió como particularmente rico en las escuelas primarias rurales del centro de Tlaxcala donde alguna de las investigaciones iniciales fue cumplida, como fuertes aproximaciones locales de enseñanza compitiendo con intentos sucesivos a la modernización del gobierno central. Tres interrelacionados estudios subrayaron aspectos de este proceso.

Ruth Mercado (1987) estudió la negociación que toma lugar entre los principales y otros actores sociales (inspectores, autoridades locales, comités, y padres) en promoción y financiamiento de la construcción de los edificios escolares, y mostró como los padres implícitamente defienden su derecho a la escuela gratuita. Su investigación (Mercado, 1986a, 1995) se postula al lado del concepto central de "comunidad" frecuentemente usado en etnografías, para distinguir los diferentes grupos locales gubernamentales y no gubernamentales que apoyaban o se oponían, a través de las alianzas de cambio, los proyectos locales sucesivos para la escuela. En el segundo estudio de esta serie, Citlali Aguilar (1991, 1995) describió como los profesores contribuyen a la existencia material y social de las escuelas, a través de un número de actividades de tiempo consumido y de no enseñanza, las cuales alcanzaron de la limpieza del aula de clases a organizar los eventos de aumento de fondos. Etelvina Sandoval (1987, 1988), explorando otra facetas, fundo las prioridades escolares y las carreras de los profesores son influenciadas y legitimadas por la complicidad entre la unión nacional de profesores, la cual en México está generalmente controlada por la dominante fiesta política, y la burocracia educacional.

Dentro de cada uno de estos estudios los autores se cuestionaron ciertas concepciones comunes de sentido, tales como la noción que la educación elemental es totalmente gratuita y la idea de que el trabajo de los profesores es básicamente pedagógico. Ellos enfatizaron la heterogeneidad de las experiencias actuales de enseñanza que resultan del proceso de construcción, por contrastar en cada estudio dos o más escuelas dentro del mismo distrito. Cada estudio documento la interacción de las fuerzas locales y las perspectivas que determinan el curso de las escuelas particulares y contrarrestada la visión actual del nivel bajo de los planteles escolares.

Los estudios de las escuelas primarias conducidas en otras localidades continuaron a abrir facetas de la construcción social de enseñanza que envolvió a los padres y a los profesores. Carlos García (1988) trató procesos de dirección a la progresiva separación entre los ingresos de los profesores y los padres rurales quienes defendían las tradiciones de una escuela construida en Michoacán durante los años 30's. Alicia Carvajal (1988) describió una dinámica diferente en

una escuela urbano marginal, donde enfatizó la colectiva capacidad de los profesores para definir las reglas del juego. Patricia Medina (1992, 1993) examinó el poder directo y las alianzas de cambio entre los grupos de profesores en las políticas de cada día de una escuela urbana central. Lucila Galván (1995) reexaminó las relaciones de los padres con los profesores y reveló patrones de influencia mutua en su trabajo con los niños.

Como profundizamos nuestro entendimiento de la construcción social de la enseñanza, nos transformamos concientes de las dimensiones históricas que reconsideran para diferentes realidades escolares. Muchas características pudieron ser tratadas al camino de las escuelas particulares que fueron fundadas y envueltas (García, 1988; Medina, 1992). La transformación de las escuelas rurales a urbanas es particularmente significativa en México, como se muestra en el estudio de Maricela Olivera (1984). Recobrando la memoria local en las escuelas rurales se convirtió en una llave para entender las confrontaciones del presente día sobre los proyectos de escuela (Mercado, 1992) y el encuentro de generaciones de profesores y padres sosteniendo diferentes valores y visiones de las prácticas escolares (Aguilar, 1991).

Mi propia subsiguiente investigación en la historia de la enseñanza en la región de Tlaxcala ha tomado una investigación más lejos en el pasado (Rockwell, 1994, 1996) para descubrir la presencia tanto del estado como de la sociedad civil en la fundación de las escuelas rurales durante los años post- revolucionarios de 1910 a 1940. El estudio muestra como la construcción de escuelas, mientras contribuye a la formulación del estado centralizado, se integra por fuentes y demandas de poblaciones locales. Esta evolución histórica además dejó trazos que explican algunas de las posiciones y prácticas fundadas en escuelas actuales en la región. De manera similar, el entendimiento de las creencias tradicionales concierne a la habilidad de leer y escribir en una villa que ha movido a la luz en el camino de los profesores relacionados a la habilidad de leer y escribir dentro del aula de clases en al región (Rockwell, 1992b), guiando al soporte a la idea general que las configuraciones culturales locales permiten en la enseñanza La actual unión de los acercamientos antropológicos y culturales ocurriendo en muchos campos proveídos a un fondo rico para esta línea de investigación y dar una nueva dimensión al entendimiento etnográfico de los procesos culturales en las escuelas.

La Enseñanza como Trabajo

Un segundo tema que liga éstos y otros estudios es la idea de enseñanza como trabajo. Mucha de la investigación etnográfica británica y australiana (revisada por Atkinson, Delamont, y Hammersley, 1988) se convirtió relevante para nuestra investigación por causa de este interés. La práctica diaria de la enseñanza en las escuelas mexicanas fue largamente desconocida para los investigadores como pocos estudios, ya fuera cuantitativa o cualitativa, había sido hecha en este campo. Como etnográficos insistimos sobre la enseñanza del

entendimiento “en sus propios términos” dado que sujetaba a los modelos prescriptivos y evaluativos. Juzgando la igualdad de la enseñanza y el entendimiento la lógica de la enseñanza estaba considerada en dos procesos diferentes de investigación (Ezpeleta, 1986; Rockwell y Mercado, 1988), y muchos estudios escogidos del último curso para obtener un sentido de los completos procesos que cuentan para la actual práctica del aula de clases. La investigación revisada en esta sección se acercó al estudio de la enseñanza a través de una observación intensiva y entrevista informal en las condiciones ordinarias de las escuelas públicas (no en programas especiales o alternativos) y atendió a rendir las prácticas de enseñanza inteligible dentro de su contexto institucional normal.

Los análisis etnográficos hechos en la DIE crecientemente han considerado a los profesores como materias de conocimiento, quienes generalmente, no justo excepcionalmente, van sobre sus negocios reflexivamente, apropiando y modificando el currículo normativo y la agenda de enseñanza en cada escuela. Esta visión de la enseñanza contestó la teoría de la reproducción mientras figuraba en la teoría crítica de la labor. Por considerar profesores como trabajadores, incrementó la dificultad para verlos como vehículos transparentes para la reproducción social y cultural, aunque ellos, como otros se involucraron en la enseñanza, participando en estos procesos.

Muchos estudios de la DIE (por ejemplo, Mercado, 1986b; Carvajal, 1988; Aguilar, 1991; Quiroz, 1991) han capturado la variedad de tareas de enseñanza y no enseñanza que constituye el trabajo de los profesores como construido dentro escuelas particulares primaria y secundaria. Estos estudios han descrito como los profesores están constantemente negociando las condiciones y la naturaleza de su trabajo con colegas, principales, padres, y niños. Otros estudios han mostrado como las condiciones institucionales influyen en la enseñanza. Por ejemplo, Beatriz Ramírez (1980) contrastó la práctica de enseñanza entre los cambios de la mañana y la tarde en una escuela primaria urbana, mientras Concepción Jiménez (1982), y Etelvina Sandoval (1987) analizaron la resistencia de los profesores a las rutinas de las sesiones de entrenamiento o formación en servicio.

Justa Ezpeleta (1989, 1992b) ha conducido los estudios comparativos que analizan los contrastes específicos que las escuelas de multigrados y multicambios tienen en las condiciones “invisibles” que los profesores enfrentan, al igual que las estrategias que los profesores usan para tratar con ciertos requerimientos administrativos y curriculares que hacen pequeño el sentido bajo estas condiciones. Su reciente trabajo (Ezpeleta, 1992) se ha enfocado en las jerarquías y las relaciones de poder dentro de los consulados técnicos de las escuelas. Ella está actualmente estudiando el fondo y las carreras de los profesores rurales y los inspectores escolares. La unión entre el mantenimiento escolar y la pedagogía del aula de clases ha sido incrementada de manera importante por su línea de investigación, como en estudios hechos por su estudiante (Pastrana, 1996).

La estructura del currículo, al igual que la organización de la escuela, da influencia a la enseñanza, principalmente en los niveles post-primaria, como es mostrado en el estudio de Rafael Quiroz (1991, 1992b) de las escuelas secundarias. Ha encontrado que el currículo secundario, el cual contiene un gran tratado de alta información especializada, genera situaciones en las cuales los profesores y los estudiantes están obligados a “simular” el proceso de aprendizaje y habiendo transformado cómplices en su esfuerzo para sobrevivir a través del año escolar. Este proceso es particularmente evidente en las estrategias que ellos desarrollan para administrar y resolver los exámenes frecuentes que son típicos de las escuelas secundarias. Algunos estudios hechos en las escuelas primarias detectaron situaciones similares (V. Edwards, 1987; García, 1988). No obstante, muchos han enfatizado la autonomía relativa de los profesores con respecto a la sílaba oficial y los libros de texto del nivel elemental en México (ver Rockwell, 1982b; Candela, 1989, 1991; Luna, 1993; Mercado, 1994).

Uno de los contrastes cruciales en la enseñanza es el tiempo, y no por cambiar la proporción relativa del tiempo asignado a variadas actividades y materias de asuntos que capturaron nuestro interés desde el principio (Galvéz, Paradise, Rockwell, y Sobrecasas, 1980). Sobre los años en que se convirtió evidente que los profesores tienen a tratar con los contrastes de tiempo en caminos que difieren de otras ocupaciones, como atienden a acomodar dentro de las cinco horas de tareas diarias en la escuela que podría normalmente anexar a un doble día de trabajo. Varios estudios muestran como estas tareas numerosas son variadamente resistentes, negociadas, super impuestas, o refinadas para constituir los contenidos actuales de la enseñanza en cualquier escuela o aula de clases. Quiroz (1992) ha hecho bien las distinciones cualitativas en su análisis del tiempo en las clases secundarias para mostrar los efectos múltiples que la dimensión temporal tiene sobre las estrategias usadas por los profesores y por los estudiantes.

Algunos investigadores de la DIE han mantenido la interacción escuelas de niños con fuertes influencias de la enseñanza. María Bertely (1985) exploró las reacciones de los profesores a las demandas emocionales en trabajo con los niños de preescolar. Ruth Mercado (1991, 1994) y María Eugenia Luna (1993, 1994) han descrito como los profesores de primaria modifican las rutinas y ritmos del aula de clases como ellos encuentran y vienen a conocer a sus estudiantes. De manera similar, el proyecto de investigación dirigido por Ruth Paradise en escuelas rurales indias Mazahua mostró como los profesores responden al fondo cultural de los estudiantes. Se encontró que los profesores se adaptan a los caminos de aprendizaje de los niños (Paradise, 1990, 1994c; Bertely, 1992) y reconoce un uso alternativo del tiempo del aula de clases (Robles, 1994).

Otra faceta significativa del trabajo en las escuelas es la producción de identidades del profesor en el largo término directo de fuerzas en instituciones particulares. Este proceso es afectado por muchas variantes, incluyendo género, edad, entrenamiento, al igual que preferencias pedagógicas y políticas (Medina, 1992). Quiroz (1985, 1988) propuso que el conocimiento especializado de los

profesores se convirtiera en un elemento distintivo de la identidad ocupacional de los profesores de las escuelas secundarias. Todavía es posible que las identidades de los profesores sean manejables y cambian con circunstancia y tiempo. Eduardo Remedi, grandemente interesado en las subjetividades de los profesores, ha centrado su reciente trabajo (1992, 1993) en las identidades de contradicción y cambio de los profesores de preparatoria recluida en los años 60's, como sobrevivieron a lo largo de dos décadas y vinieron a ocupar posiciones administrativas. Su investigación, basada en la historia oral, abrirá nuevos caminos de entendimiento de la tradición radical en las preparatorias públicas dirigidas por universidades en México.

El trabajo diario de los profesores tiene una historia indocumentada, reflejado en las tareas diversas y de cambio, identidades, y prácticas que constituyen la enseñanza del presente día. Varios estudios etnográficos del departamento han tomado en las tradiciones profesionales construidas y tomadas a lo largo de las generaciones de profesores. Por ejemplo, las concepciones de historia asociadas con las reformas pasadas son reflejadas en algunos de los caminos contrastados de los profesores en escuelas rurales presentes para interpretar lecciones de libro de texto (Rockwell, 1988) y conducir a ceremonias cívicas (Tabuada, 1996). Las prácticas colectivas que contaron para este género de continuidad en la enseñanza han sido examinadas en otros estudios. Ruth Mercado (1994) y María Luisa Talavera (1992) trataron la circulación de las fuentes particulares entre los profesores a través de redes ligadas a las relaciones personales y profesionales. Patricia Medina (1992) ligó la transmisión de las tradiciones pedagógicas a los alineamientos políticos diarios dentro de la escuela. El uso de los profesores de la habilidad para leer y escribir en el lugar de trabajo es una faceta en este proceso que he explorado (Rockwell, 1992).

A través de estos estudios, la investigación de la DIE ha cortado campos dirigidos al entendimiento de contenidos variables y condiciones del trabajo de los profesores en México y quizás en otros países de igual manera. Mientras muchos estudios enfatizaron los contrastes estructurales y materiales en la enseñanza, la reciente tendencia a sido a examinar las fuentes y condiciones que permiten a los profesores descargar su trabajo. Por los acercamientos de escuelas y lugares de trabajo, muchos estudios han comenzado a tratar la apropiación colectiva de fuentes, situadas dentro de las tradiciones vivas obtenidas o desafiadas por variados grupos de enseñanza en pedagogía crítica. Las frecuentes referencias a la enseñanza como un conjunto de rutinas y para la no destreza de los profesores, y la acusación de "control" y "autoritarismo" encontrados en descripciones de la enseñanza ordinaria escrita desde una postura crítica, que no parece corresponder al contexto, frecuentemente contradictoria, la interacción construida diariamente en las aulas de clases observadas en México. Dado que usando los conceptos de reflexión y apropiación (Woods, 1994) para describir prácticas pedagógicas designadas, frecuentemente ejemplificadas por profesores excepcionales, hemos usado estos conceptos como herramientas analíticas para examinar la enseñanza como normalmente ocurre, las condiciones de trabajo difíciles encontradas en la mayoría de las escuelas.

Del punto panorámico de la vida escolar diaria es posible despedir una luz en el incidente actual de las reformas curriculares y administrativas en las dimensiones cualitativas de la enseñanza y considerar las condiciones que permiten a los profesores adoptar ciertas prácticas. El resultado es rescatar las discusiones de las políticas educacionales que aislan las actitudes y capacidades de los profesores individuales como una tarjeta para la reforma. Definiendo y reconstruyendo la enseñanza como trabajo ha sido crucial para ganar un entendimiento de la meditación entre políticas nacionales y realidades del aula de clases.

El Conocimiento en la Interacción Social

En el curso de describir y analizar la interacción en numerosas aulas de clases, los investigadores de la DIE vienen a enfocar el estudio del conocimiento, en un ancho, sentido cultural. Los estudios generalmente consideraron al conocimiento como implícito en las prácticas diarias en las escuelas y examinaron caminos en los cuales es representado, construido, interpretado, o conceptualizado en la interacción diaria. Como nos convertimos familiares con las escuelas en diversos marcos en México, nos cuestionamos el “conflicto cultural” de la tesis que fue sustentada en muchas etnografías escolares en los Estados Unidos. Encontramos ciertas fuentes culturales locales, que venían dentro del conflicto con el conocimiento escolar, que estaban siendo reconsideradas por los profesores y los estudiantes en el aula de clases.

La perspicacia de Geertzian que “las formas del conocimiento son siempre ineludiblemente locales de sus instrumentos y de sus revestimientos” (Geertz, 1983,p.4) dio fuerza a la distinción entre los contenidos curriculares formales y el conocimiento tanto presentado en el aula de clases (Rockwell, 1982b). Varios estudios de la DIE han descrito las formas actuales, palabras. Imágenes, metáforas, géneros, rituales y usos que el conocimiento toma cuando se convierte en objeto social, arriba de la visión pública por los estudiantes y profesores (Paradise, 1979; Rockwell y Gálvez, 1982; V. Edwards, 1987; Quiroz, 1991; Hernández, 1989; candela, 1989, 1995; Ortiz, 1994; Mercado, 1994; Luna, 1993). Los análisis de interacción del aula de clases tendieron a recubrir los significados o contenidos implícitos y explícitos ya que se enfocó en las formas y patrones de comunicación.

Muchos estudios de la interacción del aula de clases de la DIE han visto no sólo contenidos curriculares enseñados o aprendidos sino también el conocimiento. El concepto de apropiación, el cual implica transformación activa /Leontiev, 1981; Rogoff, 1992) y el uso estratégico del conocimiento cultural e instituciones sociales, se hizo central para la concepción de al vida diaria usada en muchos de los estudios (Ezpeleta y Rockwell, 1983). De este modo varios etnográficos reflejan el asunto con la apropiación del conocimiento dentro de un horizonte rodeado por las prácticas locales y representaciones encontradas en cada escuela. Toman dentro de una cuenta el contexto general de la vida del aula de clases, no sólo la interacción intencional instruccional entre los profesores y los

estudiantes. Usando este acercamiento, en las aulas de clases de primaria documento los usos de la capacidad de leer y escribir apropiados a través de una variedad de experiencias con la escritura en las escuelas, aunque la instrucción formal es restrictiva a pocas formas clásicas (Rockwell, 1982). Las modificaciones sucesivas –o transposiciones (Chevallard, 1984)- fueron una llave al análisis de Antonia Candela (1989, 1995) de la apropiación de los conceptos y experiencias científicas en el aula de clases.

En el estudio de los aspectos del conocimiento en la interacción en el aula de clases, varios investigadores nuevamente recurren a la idea de la “construcción social” para referirse a los caminos en los cuales los significados o representaciones son elaborados, negociados, o resistidos en la continua comunicación entre los estudiantes y los profesores (Candela y Rockwell, 1991). Aunque formando muchas de las presunciones de la investigación sociocultural en el aprendizaje que son gracias a Vygotsky, los estudios de interacción de la DIE han debatido con el enfoque en el control y la transferencia gradual de competencias y discursos del profesor a los estudiantes, que se encuentra en otros estudios del aula de clases (Moll, ed. 1990; Wertsch, 1991; Newman, Griffin, y Cole, 1989). De este modo varios investigadores de la DIE han trabajado para entender los signos de la actividad autónoma de los niños (V. Edwards, 1987; García, 1988; Hernández, 1989; Candela, 1990, 1991; Paradise, 1994b; Luna, 1993) como ocurre aún dentro de las tradicionales aulas de clase elementales, un tema que ha también dibujado la intención de los investigadores en otros países. De manera similar, mi análisis de la mediación oral de la capacidad de leer y escribir en el aula de clases (Rockwell, 1988, 1991) contrastó caminos de enseñanza del significado de los textos que abrió posibilidades de interpretaciones de co- construcción. Mientras otros estudiantes habían enfocado el proceso que Derek Edwards y Neil Mercer (1987) identificaron como la construcción del “conocimiento común”, Antonia Candela (1993, 1994, 1995b) está actualmente combinando la etnografía la aproximación desarrollada por Derek Edwards y el Análisis Discurso y el Grupo Retórico de la Universidad de Loughborough, Inglaterra, para reconstruir la argumentación de los niños de las interpretaciones alternativas de las actividades científicas dentro de la interacción asimétrica del aula de clases. La imagen de la interacción del aula de clases que éstos u otros estudios llevan bien acorde con la conceptualización general de una vida escolar diaria negociada, y socialmente construida que fue sustentada en otros dominios de la investigación de la DIE.

Otro espacio de los etnográficos de la DIE ha descrito los contrastes y las interacciones entre el conocimiento fuera de la escuela y el conocimiento construido dentro de las escuelas, creciendo fundamentalmente las cuestiones concernientes a la noción del “conocimiento significativo”. Eduardo Weiss (1992) y sus estudiantes Guadalupe Díaz (1992, 1993) y Claudine Levy (1990) exploraron esta dimensión en los estudios comparando el conocimiento agrícola práctico con en conocimiento técnico enseñado escuelas medias agrícolas, y muestra como éstas dos dominan y como influencias los métodos pedagógicos que los profesores usan. Joaquín Hernández (1989) analizó los cambios semánticos

ocurriendo cuando los niños usan su propia experiencia para interpretar el marco científico expresado por los profesores. Quiroz (1991) usó las categorías de Agnes Heller (1997) para discutir que el conocimiento especializado enseñado en escuelas secundarias es apropiado por los estudiantes sólo cuando viene a estar integrado dentro de la estructura del conocimiento diario bajo ciertas condiciones raramente satisfechas por las prácticas escolares. Rosaura Galeana (1990) ha mostrado algunos de los caminos en los cuales el trabajo de los niños usa herramientas aprendidas en la escuela tan bien como la construcción de otras competencias fuera de la escuela.

La idea del conocimiento cultural ha sido usada en otras esferas. El intenso trabajo de Ruth Paradise (1985, 1987, 1994) de la comunicación no verbal entre las madres Mazahuas y los infantes figuró en el trabajo de G.H. Mead, Garfinkle, y Giddens para estudiar como los niños implícitamente aprenden una noción de por ellos mismos. Ella ha subsiguientemente tratado estas presunciones culturales dentro del aula de clases para examinar como tienen influencia en la organización de los niños Mazahua de las actividades de aprendizaje (Paradise, 1992, 1994b y 1994c). Sus estudios sugieren las prácticas del aula de clases que pueden también reflejar la profunda corriente cultural mesoamericana que Guillermo Bonfil (1987) reclamó todavía organizada por muchos dominios de la vida diaria en el México rural.

El estudio del conocimiento hizo un nudo en la investigación y el trabajo de los profesores, particularmente a través de la descripción del conocimiento cultural y profesional. Ruth Mercado (1994) ha dibujado en la noción de Bakhtin (1981) de voces y en la teoría de Heller (1977) para examinar el conocimiento –en el sentido del término español, saber- inherente y expuesta en la práctica diaria ya que es reportado en el discurso de los profesores. Los estudios en esta línea analizan la habilidad de los profesores para coordinar y modular el trabajo de clase con un grupo heterogéneo de niños (Mercado, 1991, 1994) y construir una relación de trabajo con los estudiantes (Luna, 1993, 1994).

Implícito en nuestro foco de conocimiento es un reanálisis del concepto de ideología. Algunos de los primeros trabajos de la DIE identificaron varias dimensiones en las cuales una lectura ideológica de las prácticas y discursos escolares fue relevante. Usando el concepto del currículo oculto, varios investigadores regresaron su atención a los implícitos contenidos de enseñanza. Los primeros estudios reconstruyeron el camino de la escuela donde los niños son enseñados de ciertos caminos de relación al trabajo y la autoridad (Paradise, 1979; Bárcenas, 1982) y para el conocimiento (V. Edwards, 1987), los cuales han sido identificados con el capitalismo de oeste y/o las transformaciones sociales industriales. Josefina Granja (1988) se enfocó en la legitimación y la construcción de las subjetividades escolares en trato con el proceso de certificación complicado en escuelas medias. Bajo la dirección de Eduardo Remedi, Ana María Cerdá (1989) examinó los valores y las normas comunicadas y resistidas en las clases de ciencia social en preparatoria, y Ferry Spitzer (1990) exploró contenidos implícitos, ligados a una identidad profesional, y un aumento de las prácticas

institucionales e informales en un colegio agrícola. Cada uno de estos estudios puntualizó a algunas de las corrientes ocultas ideológicas que moldean las prácticas escolares.

Sin embargo, nuestras siguientes discusiones tienden a enfatizar la distinción y la relación problemática entre la ideología y el conocimiento. Aunque las prontas observaciones produjeron la evidencia de las concepciones del mundo social que marca y fragmenta el conocimiento escolar, y también revelaron la naturaleza contradictoria de estos mensajes implícitos. Usando una perspectiva Gramsciana, discuto que los múltiples e inevitables tonos ideológicos se encontraron en el discurso y la práctica del aula de clases que no necesariamente corresponden para dominar los planes culturales. Más, ellos son cruzados pensados con valores personales y locales y son filtrados a través de las “folklore” y el “sentido común” (Rockwell, 1982b, 1987b).

Podría anexar que los estudios de la DIE que se han acercado a las dimensiones socioculturales del conocimiento –aunque tomando seriamente los desafíos del análisis cuidadoso de situado lenguaje y acción- no han sido necesariamente concernientes con los mecanismos de interacción del aula de clases privilegiada por el micro etnografía. Examina las dinámicas gobernando que es actualmente enseñado y la respuesta de los estudiantes, puntualizan el borde social y los procesos políticos que ocurren a través de la enseñanza (cf. Erickson, 1987; Foley, 1990). Además, este foco del conocimiento escolar ha implicado una convicción de que las nociones adquiridas a través de la enseñanza son siempre susceptibles para la reinterpretación y pueden ser eventualmente usadas contra todas las formas de inculcación ideológica. Un ejemplo elocuente de este proceso puede ser encontrado en el reciente movimiento Zapatista (1994) en Chiapas, el cual se ha apropiado y ha dado un nuevo significado a los símbolos de patriotismo propagados particularmente a través de la enseñanza: el himno y la bandera nacional.

La divergencia y la convergencia de las perspectivas etnográficas

La etnografía de la DIE ha puesto en forma muchos conceptos con otras tradiciones de la etnografía educacional, y ha dibujado en comunes referencias conceptuales. Sin embargo, esto ha privilegiado los procesos que no pueden tener la misma fuerza en otros países, mientras quizás dejando a un lado los problemas –tales como el género y la raza- que los diferentes contextos políticos han traído a destacar. Además, la percepción de los problemas relevantes y las respuestas particulares a la teoría de reproducción construida en la DIE durante las pasadas décadas han sido diferentes de aquellas de otros grupos etnográficos en Latinoamérica, como será claro de los capítulos incluidos en el presente volumen. Debo enfatizar que a pesar de la coherencia que veo en nuestro pasado trabajo, han estado numerosas áreas de debate entre nosotros. Además, como cada investigados sigue los intereses en aspectos particulares de la enseñanza y tomo adentro de la cuenta desarrollos en diversos campos, los futuros etnográficos de la DIE promete que serán mas ricos y variados.

En este sentido tampoco nuestro trabajo pasado o futuro estará en forma fácilmente dentro de las categorías medianamente gratuitas en los Estados Unidos, tales como la micro y macro etnográfica, o culturalismo, neomarxismo, o paradigmas postmodernos entre otros. Aunque formamos el concepto con relación “los anchos contrastes estructurales” con la agencia humana, la cual Gary Anderson (1989) identificó como el sello de la etnográfica crítica, nuestra perspectiva fue construida dentro de un contexto político diferente, ocupado en diferentes diálogos, y la teoría de reproducción contestada en diferentes campos.

Irónicamente, parte de nuestra historia local ha sido envuelta continuamente en el marco Freiriano de los años 70's el cual ha ganado crédito, no duda para las razones validas, en la pedagogía crítica y en el movimiento etnográfico en los Estados Unidos y Canadá. Las críticas latinoamericanas de la tradición Freiriana puntualizaron que el movimiento ha desarrollado una “pedagogía populista”, contenidas en el dilema de intentar recobrar y articular la cultura popular a través de la participación directa y, al mismo tiempo, transformar la conciencia popular. Los proponentes de este movimiento –escritos de Freire- raramente documentaron su campo de experiencia y frecuentemente una discusión abstenida de los teóricos, políticos o sustantivos problemas envueltos en ese proceso. La tendencia influencio mas a la investigación participativa asociada con la educaron popular en la región. Los educadores en este movimiento, frecuentemente faltaron de tiempo e interés necesario para reflejar las categorías usadas para recobrar la cultura popular, o para interpretar temas en relación a los contrastes estructurales y movimientos políticos. El desarrollo de la etnográfica en Latinoamérica, fuertemente creció en la teoría crítica social, de este modo dio principio a algunos investigadores para cuestionar la epistemología al igual que las presunciones políticas, asociadas con el movimiento de investigación participativa inspirado en Freire.

Aunque nuestros tallos de investigación de un asunto político explícito –la defensa de las escuelas publicas- hemos venido a entender la relevancia de la investigación etnográfica para la transformación de la enseñanza en términos que son bastante diferentes de la tradición Freiriana. En nuestra visión, la reflexión en la etnografía debe transformar las propias concepciones etnocéntricas de los investigadores de otras formaciones culturales. De este modo, la etnografía reflexiva en la educación debe desafiar y modificar nuestros modelos académicos y nuestras presunciones considerando la vida en las escuelas. Esto es difícil hacerlo si uno entra a una escuela intentando sobre la transformación de las practicas de enseñanza por la diseminación y confirmación de éstas mismos modelos y presunciones. Aunque de los intentos para influir las practicas y políticas escolares pueden ser ellas mismas validas, la etnografía inherente permite una lógica diferente. Su fuerza encuentra en su capacidad para entender como la gente involucrada en la vida escolar diaria concientemente usa las fuentes disponibles para lograr su trabajo, como van sobre la construcción de culturas de enseñanza y como se apropian o contestan las reformas propuestas desde fuera. Dada la transformación de las escuelas la etnografía puede producir textos que muestran la luz en como las transformaciones actuales ocurren dentro de las escuelas (Rockwell, 1986b). Aunque esto no presume la inversión directa del

investigador en los procesos bajo el estudio, esta tarea tiene su propia relevancia política en el contexto educacional que ya es subrayado.

La etnografía como toda investigación, corresponde a las agendas explícitas o implícitas políticas. Los estudios etnográficos pueden influir los debates públicos y lo han hecho durante la pasada década en México. Sin embargo, los términos de estos debates son necesariamente contingentes, tanto tiempo como espacio. La vocación de las posiciones particulares a través de la investigación puede atender a los problemas locales, circunstancias, y alianzas. Como nuestros textos entran en complicados debates políticos, debemos discriminar esos aspectos escogidos para la crítica y tomar cuidado antes de transferir las implicaciones de la investigación etnográfica de un contexto a otro. Para dar un ejemplo, la discusión concerniente a los libros de textos es particularmente sensitiva en todos los países, todavía el análisis de la situación en estados unidos es bastante diferente del de México donde ha sido necesario defender los libros de texto gratuitos, nacionales y relativamente progresivos publicados por el ministro de educación. La consideración de los problemas políticos tales como el que ha regresado influenciado por los tópicos y el discurso de nuestra descripción etnográfica.

La defensa de la enseñanza pública en México tiene su propia agenda política. La investigación cuantitativa y comparativa ha hecho bastante claro que las fuentes y oportunidades educacionales se ofrecieron a diferentes clases y regiones, en México como en otros países, son extremadamente desiguales y estas diferencias han crecido en los recientes años. Esta tendencia nos ha obligado a pensar en términos de política educacional en una escala nacional para calibrar los efectos que las reformas en fondos, administración, currículo, o formación del profesor tendrán en miles de escuelas. Nos ha forzado a reconocer que las escuelas están cambiando como un resultado de las acciones del estado actual e irónicamente, evaluar algunas de las prácticas de enseñanza y fuentes de existencia que pueden ser perdidas en un futuro cercano. También nos ha forzado a buscar por viables prácticas y políticas alternativas.

Si la etnografía es para hacer valor en el pensamiento político sobre la educación en este contexto, debe buscar entender los complicados procesos actuales ocurriendo en las escuelas. La investigación debe prever como existen las condiciones del aula de clases (tiempo disponible, dinámicas de grupo, materiales de enseñanza, desarrollo familiar, condiciones de trabajo) y debe prever la adopción de propósitos específicos y como los cambios en estas condiciones pueden permitir caminos alternativos de enseñanza para ser adoptados. Debe juzgar la fortaleza de las tradiciones de enseñanza, tomar contribución de las fuentes culturales, tratar los canales a través de los cuales el conocimiento pedagógico circula entre los profesores, describir en detalle las prácticas de existencia que permiten a más estudiantes a aprender. Además, la etnografía debe entender las negociaciones tomando lugar dentro del "campo de fuerzas contendientes" que determina a la vida escolar y estima las oportunidades que los cambios propuestos tienen de soporte dentro de tal realidad negociada. Las propuestas para la transformación de la práctica educacional que ignoran estas condiciones preexistentes tienen pocas oportunidades de entrar en las

escuelas en ninguna significativa escala y están destinadas a sobresalir con el profesor en una excepcional escuela.

Esta investigación requiere un ancho alcance de las herramientas teóricas y metodológicas. En este sentido enfatizando los paradigmas académicos puede estorbar la convergencia necesaria entre una variedad de acercamientos, mientras un fino debate en conceptos pertinentes tomado de legados teóricos diversos, puede ser más fructífera para entender los procesos involucrados en la construcción de las culturas escolares.

La investigación educacional de la DIE ha permitido su propio curso. Las fuentes teóricas que hemos leído, interpretado, y cuestionado durante las pasadas décadas reflejan las selecciones y mezclas particulares que buscan los mundos académicos de la periferia, donde lagunas referencias se convierten fuertes antes de que sean anchamente usadas en la investigación principal, mientras muchos permanecen relativamente sin saber la expectativa del evento a las limitaciones en traducción y circulación. Como hemos avanzado en esta difícil tarea del uso apropiado de las herramientas teóricas para construir las descripciones etnográficas, hemos analizado conceptos específicos, estableciendo diferencias entre la llave de los autores que son frecuentemente agrupados juntos. Hemos progresivamente evaluado la investigación desarrollada en cada campo, como la cultura, la capacidad de leer y escribir, los estudios comparativos en la cultura y la historia social de la escolaridad y enseñanza, o el análisis del discurso dominado por la escolaridad. Los etnográficos que han profundizado dentro de los procesos particulares que ocurren en lugares distantes tales como Hammerstown, Rackton, o Northtown, se han convertido más útiles para esta investigación que los proyectos universales abstractos dado que frecuentemente se anexo a la educación. Los estudios con investigadores de otros países trabajando en México han traído nuevos términos de referencia a tiempos mas cercanos a los debates de casa que a los asuntos locales, aunque ellos revelan faceta de escolaridad y cultura no fácilmente vista desde adentro. Quizás las prioridades y percepciones pueden comenzar a hacer sentido al igual que en le mundo de habla inglesa. En ningún caso, la investigación etnográfica mientras corresponda al conocimiento local, se convertirá relevante pasando las barreras como los destinos de enseñanza dirigidas de norte a sur gradualmente.

Capítulo Segundo

Apropiación de la Etnografía para la investigación en la Educación

Reflexiones de los Esfuerzos Recientes en Argentina y Chile

Graciela Batallán

Para los antropólogos el termino etnografía significa tanto proceso como producto; esto es un especifico acercamiento metodológico y, originalmente, una monografía descriptiva o, siguiendo a Geertz (1987) una descripción “gruesa”. De su perspectiva interpretativa en el estudio de la cultura, Geertz describe como el verdadero informe de la etnografía es construido. Primero hay documentación

directa de los procesos que caracterizan específicos “caminos de vida” cuyo génesis es difícil capturar a través de un acercamiento metodológico objetivo. Además, esta textura de documentación o “espesor” es reconocible como etnográfico a la extensión que la teoría sustentada a un nivel de mundo conceptualizado “nuestras materias no habituales” (Geertz 1987). Finalmente, un estudio etnográfico debe reflejar el acercamiento y análisis cultural de la disciplina.

Esta tradición holística con las cuestiones problemáticas aumentan para la antropología; ha sido integrada dentro del acercamiento metodológico de Malinowski (1986) el cual colocó el entendimiento exótico de los mundos, extranjero para el mundo del oeste de los científicos, es posible sólo a través de los módulos de discurso que expresan el significado de la conducta siendo observada. Desde que no es factible para los extraños utilizar sus propios sistemas de lógica y clasificar las reglas gobernando un diferente estilo de vida convirtiendo a la observación como un camino para entender la lógica implícita en las acciones subjetivas. El investigador quien entra dentro del dialogo y tiene contactos de largo termino con las materias puede estar conducido a encontrar las llaves al mundo conceptual, el cual proveerá una racionalidad para las acciones observadas.

De este modo la antropología con su colección de reconstrucciones etnográficas ha buscado conocer y hacer conocidos otros mundos sociales a través del entendimiento de ellos. Evitando evaluar los juicios, la antropología ha creado el concepto de relativismo cultural haciendo personas –“el otro”- respetables de ser percibidas en caminos que excluye la discriminación y la condena.

En años recientes la conexión entre el informe empírico tradicional y las cuestiones metodológicas se ha hecho mas completo. Sin embargo, la única misión de la antropología –seguir la conducción a la fuente de confianza “documentos”- todavía existe. Por lo tanto el campo de trabajo necesita ser hecho y los métodos y técnicas de disciplina necesitan ser empleados (Schütz, 1974). La antropología en rencor de la controversia retiene su propio estilo. Ha producido reconstrucciones descriptivas de realidades exóticas que fueron dirigidas solo en limitados caminos por otras disciplinas. Con sus propios métodos y metas particulares la antropología diverge del énfasis predictivo y social de la ciencia social principal, la cual se enfoca en analizar los problemas sociales reconocidos como oficiales y aquellas conclusiones que son esperadas para guiar las políticas laborables.

Por causa de su preocupación con la validación de la visión de las materias la antropología encuentra por si misma –explícita o implícitamente- con un punto de vista diamétricamente opositivo que ahora domina la investigación en la sociedad contemporánea, un hecho que bien puede explicar porque los antropólogos recientemente han sido excluidos o desinteresados en problemas de debate del método con el paradigma hegemónico. El dialogo con otras disciplinas

o cuestiones de teoría es impedido también por la forma de escritura etnográfica, con su semejanza a la historia, la crónica o el ensayo.

Efectivamente, los antropólogos raramente participan en debates epistemológicos que toman lugar fuera de su campo. Cuando la antropología es traída dentro de la discusión general, no por causa de los miembros de la comunidad antropológica son altas las cuestiones, pero dado que esto es un esfuerzo para discutir contra el monismo metodológico.

La antropología y el estudio de la enseñanza en Latinoamérica.

Si aceptamos que sobre la caracterización breve del actual estado de etnografía y las ciencias sociales, la idea de antropología entra a los terrenos de la educación formal que aparece un tanto peculiar. Pocas instituciones parecen pertenecer al orden social establecido al igual que la escuela.

Su administración y su estructura burocrática están totalmente desprovistas de exotismo. Aparentemente, no hay nada más fácil para acercarse a través de los métodos científicos sociales tradicionales que la escuela. En Latinoamérica la etnografía fue recientemente bastante no reconocida (especialmente en el campo de la investigación educacional), o despreciada como simple moda o el “última importación intelectual” (García Wuidobro, 1984). México fue una excepción notable desde que la etnografía educacional ya tuvo una independencia aparatosa teórica del trabajo hecho en Norteamérica.

No es un misterio porque la perspectiva etnográfica debe haber causado tal inseguridad en Argentina y Chile donde la opinión académica ha sido firmemente asegurada en un ambiente casi totalmente hegemonizado por la sociología “cuantitativa” y algunos se extienden por la tradición de la sociología cualitativa. Por último, aunque tomando nota de las diferencias culturales permaneció dentro de los standards metodológicos tradicionales, especialmente en consideración a la crítica aceptada de representatividad y validación.

Podemos presumir que el incremento de la aceptación de la investigación antropológica en la educación formal no viene solo por causa de un reconocimiento que una perspectiva diferente y un camino diferente de cuestiones puede dirigir a un mejor entendimiento de las escuelas. La etnografía ha sido introducida primariamente por causa de la continua crisis en la educación, una crisis que las predicciones instrumentales de la investigación educacional tradicional no ha resuelto.

De este modo en años recientes un diálogo con la etnografía se hizo posible cuando una aceptación de la gravedad de la crisis educacional (principalmente para los sectores sociales con recursos limitados en la educación básica) guió a los expertos a reconocer la emergencia de un “nuevo paradigma” para la investigación en la educación (Tedesco, 1987). Como un paradigma podría

combinar las contribuciones latinoamericanas en la educación popular y variantes en la interacción simbólica en Norteamérica, ambas de aquellos elementos contenidos de un acercamiento etnográfico para analizar las relaciones en las aulas de clases.

Reconociendo el acercamiento etnográfico hizo posible agrupar por un lado los modelos rígidos de la reproducción social. Hubo también un crecimiento interesante en focos de interés que fueron más procesales y comprendieron la complejidad de las fuerzas de trabajo y el papel jugado por las personas en relación a estas fuerzas (de la reproducción social)” (Tedesco, 1987, p.131). Este cambio fue significativo, desde los primeros estudios de los años 80’s de los niños de las clases más pobres que habían concluido que el bajo logro, la presencia pobre, la falta de integración dentro del sistema educacional fueron el resultado de las condiciones fuera de la escuela, principalmente éstas de naturaleza económica. Los efectos psicológicos y culturales de estas condiciones, manifestados en las conductas de los pupilos y sus padres, fueron pensados como hechos de los esfuerzos escolares vanos.

La hipótesis del que el fracaso escolar pudo también ser explicado por las relaciones y conductas dentro de la agrupación escolar para ir a la cabeza y cambiar el énfasis en la conexión entre los problemas escolares y la igualdad de educación, como pudo ser visto por las reformas educacionales prometidas en algunos países. Sin embargo, enfocándose en la necesidad de mejorar la calidad de la educación no trajo la cuestión de la conceptualización básica alrededor de la cual el aprendizaje formal está construido; las conceptualizaciones de que es tradicionalmente considerado “conocimiento” por la escuela, las formas complejas en que los estudiantes apropian tal conocimiento, y como el papel de los profesores es definido.

El pensamiento académico en Latinoamérica refleja el cambio en los contextos educacionales subrayados anteriormente. En 1988 un reconocimiento de las tendencias en la investigación educacional latinoamericana notó que en los diez años previos el porcentaje de estudios usando la metodología cualitativa había incrementado del 10 por ciento al 43.6 por ciento. También, un incremento significativo en la razón de los estudios teóricos a los empíricos (18.5 por ciento a 38.4 por ciento) fue desarrollado dentro de los principios de la escuela regional en pensamiento de la educación (García Huidobro et al., 1988).

Una Primera Generación de la Etnografía Educacional Latinoamericana

Antes de examinar como está siendo utilizada, debemos tratar la investigación etnográfica latinoamericana en la educación de desde sus inicios. La orientación inicial vino de los estudios influyentes hechos por Elsie Rockwell y sus asociados en el Departamento de la Investigación Educacional (DIE) de la Universidad Politécnica de México. La siguiente sucursal en la investigación interdisciplinaria fue hecha posible por la formación de una Red Latinoamericana

de la Investigación Cualitativa en las Escuelas (RINCUARE). Patrocinado Por el Centro Internacional Canadiense para la Investigación y Desarrollo, RINCUARE fue creado para fomentar los intercambios continuos entre los investigadores y los equipos de investigación formados en 1980 en el Seminario de Etnografía y la Educación sostenido en Austin, Texas, y la Ciudad de México.

En su acercamiento a la investigación “cualitativa” en la educación Rockwell ha sido fuertemente influenciada por los escritos de Clifford Geertz. Ella se ha enfocado en coordinar la teoría y la práctica ya que tampoco opera apartada y no actúa para neutralizar. Los métodos del trabajo de campo son consistentes con los principios epistemológicos y los conceptos teóricos. La tradición holística de la antropología clásica es traída a los espacios escolares con la premisa que “documentan lo indocumentado” que reveló los contenidos de la “caja negra” de la educación, dentro de la cual están ocultos complejos procesos que juegan un papel significativo en las interacciones enseñanza-aprendizaje y abarcan más que lo estrictamente pedagógico.

De acuerdo con Rockwell, reconstruyendo la compleja configuración del mundo de cada día de escuela dentro de sus contextos locales también pudo hacer posible definir los límites del estado de participación efectivo en la educación (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Por la observación de la escuela, el acercamiento etnográfico pudo cambiar significativamente la perspectiva evaluativa inherente en los patrones de la pedagogía tradicional y de este modo hacer una importante contribución al campo de la educación.

Por responder simples cuestiones tales como, ¿Qué es una escuela? Y ¿Qué se hace en ella?, la etnografía en su nivel descriptivo penetra profundamente dentro de la escuela, desentrañando la red de relaciones para hacer a esta institución un mundo especial.

El acercamiento desarrollado por Rockwell y su equipo de investigación estuvo basado en la tradición holística de la antropología cultural funcionalista reexaminada desde un punto de vista teórico, y que incluyó una reevaluación de las tesis estructurales marxistas de enseñanza. El acercamiento metodológico de Rockwell abraza una perspectiva holística que apunta a capturar los procesos y las conductas y considerarlas como elementos componentes de estructuras establecidas de significado (Geertz, 1987) o sedimentaciones históricas (Gramsci, 1973). Al subrayar una reexaminación del concepto de cultura, Rockwell (1980b) interroga el concepto central de disciplina y discute que reemplazándolo con la noción de Gramsci de categoría de “sentido común” y de “vida diaria” desarrollada por el filósofo Agnes Heller (1987) podría permitir a los investigadores romper de la sobredeterminación tanto del análisis cultural funcionalista y el estructuralismo marxista.

De acuerdo con Rockwell (1980b) los procesos sociales de trabajo en marco escolar son coerción, negociación, y resistencia; y las formas en que ellas toman el marco de cada escuela (Rockwell, 1980). Reconstruyendo la rutina

escolar diaria desde el punto de vista de los participantes asume la intención y la posibilidad de realización en profundas descripciones de los diferentes aspectos de la vida escolar. Las “categorías sociales” que están sujetos al uso para describir su mundo tensan los límites de las categorías teóricas de los investigadores de interpretación. La documentación antropológica de la escuela –o cualquier otra institución contemporánea- requiere que el investigador reserve el usual procedimiento para entender como otros viven –el propósito de la antropología tradicional- en lugar de transformar lo familiar dentro de lo exótico (Da Matta, 1983).

La reconstrucción de la etnografía requiere continua reflexión en la cual el investigador analiza la hipótesis inicial contra el continuo desarrollo de “categorías sociales” (categorías internas de Malinowski) derivadas de análisis de datos en el campo. Las subrayadas presunciones del investigador (Gouldner, 1979) y reglas no habladas de “reflexión” necesariamente conducidas al prejuicio; pero si tales presunciones son examinadas mano a mano con la investigación etnográfica, la capacidad del etnógrafo para percibir es altamente incrementada (Rockwell, 1987; Willis, 1984).

Las guías para el trabajo de campo y para el análisis de las notas de campo están en concordancia con el marco conceptual ya descrito, el cual se encuentra influenciado por el interpretativismo Geertziano, intentan romper desde el interpretativismo por el establecimiento de una tensión dialéctica entre los procesos sociales de cada día encontrados en las escuelas locales (Rockwell y Ezpeleta, 1983) y un marco histórico-social definido y limitado por la estructura de clase social de las escuelas.

También es asumido que las categorías de meditación que emergen de las reconstrucciones etnográficas reflejan la heterogeneidad de las acciones de los sujetos, de este modo dirigir al desarrollo de la base teórica para la investigación en las escuelas que mueve del determinismo de la reproducción social y constructivismo de los modelos fenomenológicos.

La Etnografía Educacional en Argentina y Chile

La Etnografía Educacional resume (y por supuesto, interpreta) el punto de partida para la misma en Argentina y Chile utilizando un acercamiento etnográfico para la investigación educacional. Me parece volver observar los desarrollos en la etnografía educacional, con un foco en los contextos locales, la producción de la investigación original, y el creciente interés en el campo. En un esfuerzo para ampliar y enriquecer nuestro común acercamiento teórico-metodológico, me parece concluir por áreas sugestivas de posible controversia.

Como ya indique en el anterior párrafo, el Seminario de Etnografía y Educación que tomó lugar en Austin, Texas, y en la ciudad de México en 1980 y la siguiente formación del RINCUARE fueron los primeros mojonos en la adopción

del acercamiento etnográfico. Con el fin de la red y su programa graduado, la DIE continuó albergando investigadores y los becó, quienes pudieron regresar a Argentina y Chile y unir los primeros equipos de investigación o establecer sus propios proyectos.

Como Rockwell (este volumen) puntualiza, estas participaciones en las etapas formativas comparte un fondo de experiencias comunes. La era de la dictadura en Argentina (1976-1983) y Chile (1973-1989), severamente restringió todos los aspectos del trabajo académico en las universidades y también afectó los sistemas escolares, los cuales se hicieron enredados en las políticas de enseñanza autoritarias y el control restrictivo y vigilancia de los profesores.

Entre los miembros chilenos y argentinos de la red estuvieron investigadores con formación antropológica y previa experiencia en el estudio de la educación popular. Había soporte general, en principio y práctica, por los esfuerzos de los profesores para organizar los movimientos de reforma escolar y crear más fuertes uniones de profesores.

La mayoría de los miembros de los primeros equipos de investigación en Chile recibió su formación formal en educación o psicología. Para ellos los estudios etnográficos proveen respuestas a las preguntas sobre el fracaso escolar, en el cual los estudios cualitativos después de moda fueron imposibles hacer. Como un resultado de sus intercambios con México, los investigadores chilenos comenzaron a especializarse en la etnografía; eventualmente, algunos entraron a programas graduados en Inglaterra o Estados Unidos.

En Argentina los primeros equipos de investigación fueron interdisciplinarios, con ideas de antropología, educación, psicología, y psicología social. Como una amplia perspectiva significó que el acercamiento etnográfico podría ser usado en una amplia variedad de proyectos de investigación, principalmente aquellos que su principal propósito fue entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conducción en Profesores: los Talleres para los Educadores

Debe ser notado que el estilo de la investigación participativa después tomando forma en Argentina tuvo como su modelo los Talleres para la Educación establecidos en 1976 por Rodrigo Vera y Manuel Argumendo (1976). Los talleres estaban diseñados para proveer formación avanzada para los profesores, usando un método que combinó la investigación social con pensamientos e ideas de los profesores en su trabajo. Enseñando las bases del manejo del aula de clases y el análisis socio-educacional, las direcciones de talleres esperaron desarrollar un pensamiento crítico sobre los patrones de los métodos de formación del profesor, los cuales los profesores pensaron, contribuyeron en la reproducción de las prácticas de enseñanza tradicionales.

Los talleres se convirtieron en la base para un programa de investigación de colaboración chileno-argentino establecido en 1980, el cual más tarde siguió campos diferentes. En Chile el acercamiento vino a ser llamado “investigación participativa o protagónica, fuera de la investigación etnográfica al momento que jugó un papel significativo en el movimiento de reforma educacional, el cual fue una reacción a las políticas autoritarias del gobierno militar. Los Talleres para la Educación Democrática (TED), basados en los principios de la investigación protagónica, fueron dirigidos (y continúan hoy en día) por miembros del equipo de investigación formado al centro que primero organizó los talleres. De este modo ha estado continuando el diálogo entre los encuentros de los investigadores y la orientación de los programas de formación del profesor dirigido a cambiar la cultura escolar.

Los Estudios Chilenos del Fracaso Escolar

Como he indicado, los etnógrafos se enfocaron principalmente en el fracaso escolar. El título traducido de uno de sus trabajos representativos es *¿La Cultura Escolar, Responsable por el Fracaso?* (López et al., 1984). De acuerdo a los autores, término largo, observación comparativa de marcos académicos con la más alta marginación y tarifas de fracaso –escuelas públicas en distritos pobres– demostró la existencia de una cultura de fracaso escolar. A través de la documentación sistemática de diferidas conductas escolares, especialmente en el aula de clases, los investigadores concluyeron que la cultura de fracaso fue generada a través de las interacciones diarias. Cuando las manifestaciones de la “cultura popular” no se adecuó con las prácticas de disciplina escolares o formas establecidas de conocimiento escolástico, éstas fueron despreciadas y refutadas; resultando malos entendidos y conflictos que guió al fracaso en el aula de clases.

Usando la teoría de Bourdieu y Passeron (1977) del capital cultural como una base conceptual del análisis cultural, los investigadores chilenos han sido obligados a subrayar el control jerárquico y conformidad impuesta por el sistema educacional del estado en su país. Los siguientes estudios han apoyado la tesis de reproducción social de socialización para determinar “el discurso ideal”, el cual es una combinación de significados mezclados por la cultura escolar (educadores) y los informantes de la cultura popular (estudiantes y padres). Los investigadores encontraron que por causa del ideal del “ciudadano sólido”, el cual se detiene de los conceptos escolares de “normalidad”, el fracaso escolar tiende a ser moralmente sancionado e internado por sus víctimas (Ásala et al., 1989).

Los estudios marcados con las teorías de reproducción y contexto socio-histórico no excluyen proveer ejemplos y descripciones de situaciones particulares. Estos ejemplos pueden ser basados en la observación de los métodos de enseñanza de las técnicas disciplinarias diarias a través de notar las expresiones, los códigos lingüísticos, y las categorías usadas para comunicar los significados culturales. Estos estudios etnográficos se enfocan en la

documentación de mecanismos de cada día, por los cuales las escuelas simultáneamente marginan y socializan las clases sociales.

La etnografía de Edwards toma un tema más específico, “formas del conocimiento escolar”. La más grande complejidad de su trabajo y su partida de las previas orientaciones teóricas signa una segunda etapa del desarrollo de la investigación etnográfica chilena. Edwards ha creado categorías descriptivas que sugieren una crítica de las definiciones sociales del “conocimiento válido” en la escuela. Con su documentación de las variedades de resistencia expuestas por los estudiantes y correspondiendo la diversidad del acercamiento entre los profesores, esta etnografía se mueve fuera de las teorías anteriores de reproducción social por el uso de la categoría de “apropiación” (Heller, 1987) y evitar el determinismo estructural y entender completamente las complejidades de la vida del aula de clases.

El trabajo prolífico del equipo de Edwards ahora tiene una audiencia dentro y fuera de Chile por causa de sus recomendaciones de investigación y su papel activo en la formación del profesor. Los esfuerzos del equipo han creado guías conceptuales para políticas, estrategias, y metodologías que contribuyen a mejorar la educación chilena.

Un reciente estudio en las prácticas de trabajo y socialización en la escuela media (Edwards et al., 1993), ha provocado un debate entre los etnógrafos en un nivel nacional. El estudio de gobierno patrocinado cubre dieciocho instituciones educacionales de diferentes tipos en cinco regiones de Chile. Los autores usan la descripción etnográfica para cercanamente examinar tanto los prevaecientes caminos de trasmisión del conocimiento y los métodos alternativos que ven el aprendizaje como un proceso constructivo.

El estudio extiende la visión de la cultura media escolar y el currículo escondido por describir el proceso de socialización y los métodos de enseñanza encontrados en estas instituciones y las formas de resistencia empleadas por la juventud de hoy. Las categorías tales como el humor, el castigo, la etiqueta, el género y la discriminación étnica junto con la importancia de la “cultura de éxito”, revelan el papel jugado por la escuela secundaria en crear una identidad para el adolescente contemporáneo chileno.

Sin embargo no es posible examinar su trabajo en detalle, y otros investigadores en Chile trabajan desde una perspectiva antropológica educacional. En las universidades antropológicas, algunas no graduaron el trabajo en la Ciudad de México o el Kingdom Unido, y están comenzando a producir escritos que ahondan dentro de las materias educacionales, acercándose críticamente a la homogeneidad del sistema educacional chileno e insistiendo en que la diversidad étnica y social está reconocida. La actividad reciente en la enseñanza, seminarios, e intercambios entre los investigadores nos anima a predecir que la etnografía educacional un día será un campo de mayor importancia académica en Chile.

Incorporación de las Perspectivas y Profesores Argentinos: los Profesores como “Subordinados Poderosos”

En Argentina el acercamiento etnográfico también fue desarrollado inicialmente en talleres para educadores, los cuales incluyeron la investigación en servicio de la formación del profesor (Batallán et al., 1982). Algunas características del método de la investigación participativa fueron introducidas en formación de los educadores para analizar sus propias prácticas de enseñanza. Los profesores atendieron los talleres en donde fueron cuestionados para convertirse en socios en un proyecto de investigación en el significado de enseñanza; la participación fue voluntaria, con sólo el incentivo de la oportunidad de aprender las bases del campo de trabajo antropológico.

Los talleres se enfocaron en entender la enseñanza a través de los ojos de los profesores (Batallán, 1983). una premisa básica de la formación a lo largo del año fue que sólo a través de compromiso y participación de los propios profesores se puede hacer posible entender los lazos entre las prácticas diarias del aula de clases y las funciones asignadas para la enseñanza por la tradición y el estado.

Los datos de los talleres junto con las notas de campo de los investigadores y los profesores (quienes fueron gradualmente desarrollando habilidades en la etnografía) apoyan el contenido que la perspicacia ganó de este tipo de acercamiento desarrollado en la moda espiral. El primer momento es llamado “problematización”, en el cual los significados ideológicos de las prácticas educacionales son identificados. En el segundo momento, la “deconstitución ideológica”, una ideología particular es materia para cerrar el análisis escudriñado y crítico a través del proceso de investigación. Finalmente, durante un tercer momento, la “reconstrucción conceptual” hace posible buscar otras explicaciones, más complejas que aquéllas actualmente aceptadas en la base del “sentido común”. El nuevo pensamiento que puede resultar es después puesto en práctica por los profesores, ahora dirigidos a coordinar los procedimientos de investigación mientras trabaja con los estudiantes en el aula de clases (Batallán, García, Morgade, 1988).

Las contribuciones teóricas de la investigación hecha la Escuela Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) entre 1983 y 1986 ha traído consigo una examinación crítica de lo siguiente: (a) el concepto de niñez implícito en la definición del conocimiento escolar; (b) las características estructurales del proceso de enseñanza como actualmente definido; y (c) la legitimación institucional del conocimiento transmitido en las escuelas (Batallán, García, y Saleme, 1986).

Varios estudios han tenido un impacto en las políticas y prácticas educacionales en la región. Batallán y Morgade (1987) aplicaron la crítica del conocimiento como transmisión a la enseñanza de los estudios locales, y su trabajo se convirtió en la base para el cambio curricular en el Distrito Escolar de Buenos Aires (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1989). La exploración

de Morgade (1990, 1991) de problemas de género en la enseñanza ha influido en las guías gubernamentales usadas en los programas nacionales de formación del profesor.

La noción de investigación, enfatiza en el entendimiento las escuelas para cambiar sus responsabilidades que imparte, por causa de que es el centro de cualquier definición de la escuela, es un punto central del cambio escolar. La posición de poder sostenida por los profesores del aula de clase, como la dirección de la relación enseñanza-aprendizaje permite, y crea, prácticas alternativas con el potencial de desafiar normas establecidas. El significado de la enseñanza, sin embargo, es fuertemente influido por las condiciones que son impuestas en los profesores como funcionarios en una democracia. La resultada caracterización de profesores como “subordinados poderosos” subraya la tensión que permite a los educadores un amplio margen para la acción y hacer de ellos una llave de las materias en la posible transformación de la escuela (Batallán y Morgade, 1987).

En una examinación del concepto de ideología en la investigación en la enseñanza, García (1986) localiza los fundamentos teóricos dentro de la teoría crítica de la Escuela Frankfurt y toma cuestión con el concepto estructuralista marxista de ideología como conciencia falsa. Algo también importante en el pensamiento teórico-metodológico en la investigación escolar es la conexión hecha entre el conocimiento escolar, como una adaptación de cómo la sociedad quiere transmitir, y el proceso de democratización en los países latinoamericanos (Batallán, y García, 1992b; Schmukler, 1992).

Los investigadores de la ciudad de Buenos Aires han comenzado un estudio de la construcción social de la profesión de enseñanza, examinando desde la perspectiva de los profesores el significado de su trabajo. Este programa de investigación examina las luchas de unión de los profesores durante varios períodos en la historia argentina y el problema de crear una identidad independiente para la profesión de enseñanza, y cuyos miembros han tradicionalmente sido funcionarios del estado en Latinoamérica. La tradición del profesor como “agente de cambio” (que es, alguien por quien el cambio escolar es un resultado directo de la práctica del aula de clases) ha producido un debate entre los profesores de cómo los profesores pueden jugar un papel significativo en el cambio escolar (Batallán y García, 1986).

Frunciendo esta línea de investigación, Batallán et al. (1993) observó un sistema de evaluaciones del profesor como una de los obstáculos haciendo frente a la construcción de la identidad profesional. Encontraron que los métodos para evaluar que los profesores hacen el aula de clases infantilizan y representa una extensión de los métodos usados para evaluar a sus estudiantes. Varias nociones de la evaluación del profesor han sido reconstruidas por el estudio de las historias de trabajo del profesor y por explorar como los profesores sobrecargan las direcciones administrativas contra las realidades diarias de la vida en el aula de clases (Batallán et al., 1993).

Como vemos la dirección de esta investigación ha tomado, es importante enfatizar el incremento del uso del acercamiento etnográfico entre los grupos de profesores participando en los variados experimentos en los talleres. Un número de estos educadores, ya se formaron en sus propios campos, y han dirigido los proyectos de formación del profesor en instituciones no gubernamentales y en sesiones patrocinadas por el estado. A pesar de que mucho de su trabajo no ha sido registrado, Dente, Di Santo, y Visintin (1993) han reportado su investigación en aulas de clases jardines de niños en vecindarios bajos, y Malddonni y López (1993) reportan una modificación en el acercamiento en el cargo de empresa en la formación del profesor en la cual se encuentran involucrados.

La primera investigación en enseñanza ha sido marcada en noción con el estímulo de la Red (RINCUARE), y otros grupos gradualmente comenzaron a trabajar en por su parte en otras partes de Argentina. Por ejemplo, usando el método del taller, Achilli, Ageno, y Ossana (1987) estudiaron el significado de la democratización de la escuela promovida por el estado, enfocándose en entender la visión de los profesores de la democracia verticalmente impuesta. Usando específicamente un mayor acercamiento antropológico, Achilli (1989) observo la rutina escolar diaria, encontrando ciertos códigos en la vida escolar que limitan el proceso de democratización. Más recientemente, e independientemente de la influencia del grupo inicial, Justa Ezpeleta, (1989) ha examinado la enseñanza por el énfasis de las condiciones de trabajo como un factor de como los educadores ven su profesión.

En 1987 un Departamento de Antropología y Educación fue establecido en el Instituto de Antropología de la Universidad de Buenos Aires, marcando el principio de un programa para introducir graduados en antropología y educación al nuevo campo. Como un resultado de seminarios y programas de beca, las materias o los intereses se han hechos más diversificados y el campo se ha convertido más ampliamente conocido en círculos académicos en Argentina.

Una importante señal fue buscada cuando el Segundo Congreso Nacional de Antropología Social votó una sesión especial para empapelar en la investigación antropológica y educacional. La introducción a los empapeles publicados resume el fondo teórico y discute el problemas de posibles vías personales en las reconstrucciones etnográficas (Batallán y Neufeld, 1988). La introducción también enfatiza que el patrón repetido corre a través de los empapeles y es la naturaleza durable de los procesos sociales autoritarios en la educación formal, los cuales son reforzados por la relación adversaria entre la familia y la escuela (Schmuckler y Savigliano, 1988).

Hay un creciente interés en la relación entre los sectores populares (grupos urbano marginados y poblaciones rurales) y la educación formal. Los investigadores están describiendo las estrategias de movilidad antecedente a través de la selección escolar, las cuales están siendo usadas para evitar la discriminación que viene de atender una escuela clasificada como marginada (Neufeld, 1992).

La investigación con un mayor acercamiento tradicional etnográfico está enfocándose en la reconstrucción de la vida diaria de las escuelas de sector popular y en construcción “desde dentro” meditando categorías que pueden elucidar el significado de “participación” como una idealización de la democracia en estas agrupaciones. Una de las ideas que está siendo examinada aquí son las escuelas en los sectores populares, por asumir una función de asistencia social como parte de sus servicios, que actualmente estorbaba la participación en cualquier sentido real (Padawer, 1991).

Díaz (1992) hizo un estudio etnográfico de la función de las escuelas elementales en fortalecer o debilidad de la identidad nacional. El investigador monitorea la interacción del aula de clases relacionado la enseñanza de las ciencias sociales y el aprendizaje de los datos nacionales significativos y símbolos patrióticos, e hizo un análisis comparativo de las ceremonias escolares celebrando líderes o direcciones nacionales. Los datos fueron examinados en el contexto de una reconstrucción histórica de la política educacional, debate sobre la función escolar en conceptos inculcados de nacionalidad (Díaz, 1992).

Conclusión

En conclusión, podemos afirmar que la tradición antropológica en la investigación cualitativa es ahora una presencia reconocida en Argentina y Chile. Su aceptación está demostrada por los cambios que han ocurrido en la enseñanza y por el uso de sus recomendaciones en la formulación de la política educacional en ambos países.

Dentro de la comunidad académica continuará el diálogo y el debate alrededor de las cuestiones tales como el cuestionamiento más profundo del criterio tradicional para hacer el campo de trabajo etnográfico. Como la investigación participativa se convierte más popular, el criterio tradicional basado en el investigador como extranjero tendrá que ser reconsiderado como “interno” comenzando a hacer su propio campo e investigación (Batallán y García, 1992). Esto hace que muchos investigadores etnográficos estén nerviosos, como tradicionalmente los etnógrafos llamaron marco natural” para estudiar y trabajar fuerte y obtener su presencia en el marco desde creando la “reactividad” en la parte de informantes (Ásale et al., 1992).

La antropología de la educación en Argentina y Chile ha experimentado con temas y métodos que se apartan de otros de la tradición antropológica. Uno de las limitaciones en este sentido es la dificultad en la escritura etnográfica que informa la producción del tipo del peso de la descripción que es llamada por la actual práctica etnográfica. Además, la escasez de etnografías escolares y la falta general de estudios que se apartan de los “reportes de investigación” tradicionales son esperados, en parte la necesidad por los investigadores educacionales para ganar legitimidad en el campo de los estilos narrativos de representación que desafían las nociones aceptadas de validación interna y externa. Además, los

requerimientos de agencias internacionales que apoyen un poco la investigación a favor de los estudios cualitativos.

Finalmente, el desafío de generar una teoría surgida en las interpretaciones por los propios informantes ha producido una serie de dilemas interesantes con consideración de ligar la teoría, la epistemología, y el método. En este sentido dividimos en esta crisis contemporánea que todos los científicos sociales están experimentando con considerar a la compleja tarea de interpretar y representar el fenómeno social.

Capítulo Tercero

Una Visión General de la Investigación Etnográfica en México

Un Acercamiento a los Problemas Educativos

María Bertely y Martha Corenstein

La investigación etnográfica educativa en México emergió de los acercamientos cualitativos o interpretativos asociados con las tradiciones de antropología y sociología y sus descripciones detalladas de cómo ocurre las situaciones naturales, sociales y culturales.

La investigación etnográfica se convirtió prevaleciente en México durante los últimos años 70's, aunque había sido previamente, parte del campo de tradición en la antropología. Durante los siguientes quince años, llegó un creciente interés y una considerable expansión en la investigación etnográfica, los proyectos abarcan varios aspectos del proceso educativo que fueron emprendidos en varias instituciones por todas partes del país.

Los estudios usando una perspectiva etnográfica fueron específicamente emprendidos por instituciones como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; varios Departamentos de la Universidad Autónoma de México; la Universidad Pedagógica Nacional; el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; la Escuela Nacional de Antropología e Historia; varias universidades estatales; y varias escuelas de formación del profesor. Los talleres o seminarios Inter Institucionales estuvieron organizados por el Cónsul Nacional para la Cultura y las Artes; la Universidad Autónoma del Estado de México; y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

La expansión de la investigación etnográfica dentro de estas instituciones está, sin duda, prueba del crecimiento del asunto para los problemas diversos de todos los niveles educativos dentro del sistema de educación nacional. En particular, el énfasis ha sido básico en la educación elemental y post secundaria. Pero tan variada como la expansión de la investigación etnográfica ha sido, los acercamientos con una perspectiva etnográfica han sido también, tan diversos como las instituciones que ellos usan. Es evidente en la variedad de temas, las

articulaciones teóricas, los acercamientos metodológicos, oscilados desde la perspectiva y los estudios anecdóticos de una naturaleza empírica para investigar conceptos sociales involucrados- que intentan cruzar la diferencia entre el micro y el macro niveles de análisis.

El propósito de este capítulo es documentar la evolución de la investigación etnográfica durante la década pasada en México, enfocándose en tres problemas básicos: (1) las principales tradiciones de investigación abarcadas por la etnografía durante este período y el contexto general desde el cual las mismas derivan su significado; (2) los debates epistemológicos que influyen la investigación etnográfica; (3) las dimensiones analíticas educacionales involucradas. Por la exploración de estas cuestiones no puede el estatus actual de la investigación etnográfica en México ser descrita pero, más importante, algunos de los límites y potenciales de las prácticas sociales en las escuelas, y también algunos de los desafíos haciendo frente a la política educacional pueden ser identificados.

Las Tradiciones en la Investigación Educacional y la Perspectiva Etnográfica

Desde su inserción la aplicación de la investigación etnográfica a la educación ha coexistido con la ciencia de investigación social de los acercamientos a la psicología y sociología. La coexistencia teórica y metodológica los sostiene a ambas desde la dificultad en definir la educación como un área distinta de investigación y desde la complejidad de identificar aquellos procesos y problemas que forman el contexto educacional nacional. Algunos de estos problemas han sido agravados en las últimas dos décadas por el crecimiento de la crisis en la educación pública –el alto porcentaje de estudiantes reprobando o desertando de la escuela, la devaluación social y económica de la enseñanza, el crecimiento de las poblaciones marginadas requiriendo acercamientos educacionales específicos, y la necesidad de implementar reformas que permitan la negociación política entre el gobierno y los sectores de la sociedad civil.

Comportamiento y Funcionalismo

Una de las tradiciones de investigación dominante en el campo de la investigación educacional durante los años 70's y principios de los 80's en México fue el acercamiento positivista con la psicología, el comportamiento, y el análisis psicométrico. El énfasis en el comportamiento y el análisis psicométrico en la educación fue primero traducido dentro de la práctica pedagógica en la educación elemental. Al mismo tiempo el pensamiento dominante en sociología mantuvo un funcionalismo dominante sistemas de teoría. Las tradiciones de psicología y sociología han dejado su marca en la política y práctica educacional, produciendo un elaborado conjunto de planes y programas de estudio bajo la barrera de lo ha venido a ser llamado "racionalismo instrumental". Los principios de la

funcionalidad, significado final de la racionalidad, manejo científico, generalización, homogeneidad, y eficacia continúan por ser dominantes.

El plan de estudios en la educación elemental al igual que en todos los niveles del sistema educacional está influido a través de políticas sociales y educacionales por esta tradición dominante del comportamiento. A pesar de su interés genérico en la eficiencia, el comportamiento ha contribuido a incrementar los problemas educacionales. Los bajos niveles de logros educacionales, alto fracaso educacional y valores marginados, y el creciente espacio entre la política educacional y necesidades sociales y de la comunidad son algunos de los problemas que continúan en aumento. Cada incremento es criticado como siendo causado por el énfasis en el “psicologuismo” eficiente, una racionalidad instrumental –todo características de este período.

La etnografía rompe con estas tradiciones por no defender los principios de eficiencia, las estructuras normativas, tampoco “que se debe que hacer”. En cambio, el papel de la etnografía es documentar los procesos particulares involucrados en la enseñanza y su eficacia diaria, y no supervisar que aparece para ser la representación homogénea de las actividades escolares.

La Investigación Protagónica o Participativa y la Crítica Marxista

Durante los años 70's y 80's, una serie de acercamientos críticos concurrentemente se puntualizaron a las debilidades de la tradición dominante que no era considerada para ser cualitativa por sus partidarios. Entre éstos, el más importante acercamiento fue la acción de la investigación o la investigación participativa. En México, como en otros países latinoamericanos, este acercamiento surgió como una crítica de la investigación tradicional teórica y práctica, que estuvo caracterizada por su aislamiento de los problemas y expectativas de un cambio situacional experimentado por los sectores marginados (Tedesco, 1989).

En general, la investigación protagónica ve justificar a los individuos en la sociedad, es la acción y cambio orientado, y está llevada a cabo por equipos de investigación quienes están concientes de las necesidades de los grupos marginados. Aunque podría ser imposible dar una fecha precisa para la emergencia de este acercamiento, su presencia en Latinoamérica es evidente dirigida al fin de los sesenta y principios de los setentas. Los términos investigación protagónica y acción de la investigación, aunque representan dos líneas distintas de pensamiento, son usadas como sinónimos y se convierten integradas bajo el concepto de “acción de la investigación protagónica” (Schmelkes, 1991).

En Latinoamérica esta escuela de pensamiento ve explorar las causas de la marginación social y, el proceso, se dirige a generar estrategias para el cambio a través de la investigación para la acción. La acción de la investigación protagónica

aparece bajo variados nombres y con diferentes modalidades, ya en la investigación tópica de Paulo Freire; la acción de la investigación colombiana por Fals Borda (1981); la investigación militante en el trabajo de los brasileños Miguel Darcy de Oliveira (1982) y Freire (1982); y la investigación protagónica como tal.

La acción de la investigación protagónica está caracterizada por la movilización de una cierta conciencia política y la generación de experiencias propiamente gobernadas. Los procesos de iniciativas son frecuentes, sin embargo, interrumpidos por factores financieros y políticos; por lo tanto, la investigación protagónica tiende a desarrollar metas de corto término y proyectos de pequeña escala.

Una de las áreas más altamente desarrollada de la investigación protagónica en México es la educación de adultos, la cual va directamente a resolver el problema del analfabetismo. La mayor institución involucrada en la educación de adultos es el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), con sedes en Pátzcuaro en el estado de Michoacán. Por más de cuarenta años la misión sustantiva de la CREFAL ha sido formar y preparar individuos por todas partes de Latinoamérica y el Caribe interesadas de manera general en estar bien socialmente, y la educación de adultos en particular. La CREFAL conduce proyectos en la educación informal para adultos o comunidades indígenas (Calvo, 1993) y trabaja con la Organización de Estados Americanos (OAS) en diseñar programas de educación alternativos para grupos diferenciados culturalmente.

Las instituciones no lucrativas en México también usan la acción de la investigación protagónica para ligar las actividades educacionales a las necesidades de la comunidad. El Centro de Estudios Educativos (CEE), ha dado la mayor atención para involucrarse en las comunidades en la implementación de proyectos específicos educacionales generalmente generados y dirigidos a la educación básica. Sus actividades incluyen el diseño de experimentos en los cuales los padres diseñan el plan de estudios y la actual enseñanza. El proyecto de educación de la comunidad preescolar, el cual está bajo un camino en un área de bajos ingresos en los alrededores de la Ciudad de México y fue descrita por Pérez et al. (1986), es un ejemplo de los esfuerzos del CEE. Estos esfuerzos emergen del diseño y desarrollo del plan de estudios basado en la participación de la comunidad. Proyectos similares se involucran secundariamente en la educación de los profesores en escuelas rurales en Tluchihuayan, en el estado de San Luis Potosí, son descritos por Rosas (1987).

En contraste con el trabajo que está siendo hecho por CREFAL y CEE, otras instituciones de más alta educación están conduciendo proyectos similares, nombrando, al Centro de Investigación de Servicio Educativos, Universidad Autónoma de México (CISE-UNAM), (Barabtarlo y Theesz, 1985); la Universidad de Puebla; y el Centro Educativo Ixtliyollotl (Garduño y Lorandi, 1992).

A diferencia de la investigación etnográfica, la investigación protagónica busca involucrarse la comunidad totalmente en definir y resolver ciertos problemas

y en la transformación de tal realidad. La investigación etnográfica, por otro lado, se enfoca más en el entendimiento de los procesos educacionales, con una posible contribución a largo término al cambio. Los dos acercamientos han coexistido en México sin convergencia o intercambio, y el diálogo entre estos dos acercamientos puede ser iniciado, como es actualmente propuesto por la etnografía crítica en los Estados Unidos.

Los acercamientos marxistas en el análisis educacional son derivados del discurso de clase dialéctica, prestados de las ideas de la reproducción escolar representada por Althusser (1974), Bourdieu y Passeron (1977), y Bowles y Gintis (1976) al igual que la crítica del capitalismo de la enseñanza formulado por Baudelot y Establet (1981) y la teoría de dependencia. Ivan Illich también de gran manera ha contribuido para este debate.

En contraste a estas escuelas de opinión, la etnografía no necesariamente emana de un marco teórico transformista o Marxista. No condena la tradición o discute para la más importante innovación para examinar que está actualmente ocurriendo en las escuelas y en las aulas de clases. Los etnógrafos no ven su papel o función directa o necesariamente siendo desarrollada al “crecimiento conciente” en las comunidades. Sin embargo, los etnógrafos hacen incorporar las críticas de las visiones educacionales dominantes generadas por sus descubrimientos.

Los estudios etnográficos aumentan el velo desde pequeños fragmentos de realidad, y que las acciones y las voces de materias represivas que han sido dominadas por la imposición de estereotipos construidos por grupos hegemónicos pueden ser distinguidas. Los etnógrafos pueden presentar sus colaboradores con una interpretación de los datos recabados. Pueden también contribuir a la interpretación social y a la modificación gradual del contenido o implementación de las políticas educacionales.

Los Antecedentes Epistemológicos de la Investigación Etnográfica

Varias posturas inter e intra disciplinarias pueden ser encontradas en el análisis de los problemas educacionales, y la etnografía educacional en México varía en su reconocimiento o explicación explícita de los antecedentes epistemológicos. Aunque todos los investigadores reconocen la importancia de producir textos descriptivos, no todos están interesados en las materias epistemológicas ni tampoco reconocen las posiciones teóricas y metodológicas que los han influido. Es común para los etnógrafos afirmar que su único punto de referencia metodológica es la antropología cultural, como usa ciertas técnicas e instrumentos de investigación; pero los etnógrafos usualmente no exploran las bases epistemológicas de su pensamiento, sus concepciones de la realidad, la generación de conocimiento, o la construcción de significado en cualquier gran detalle.

Aunque no mucha opinión es dada a estas materias o cuestiones, los dos antecedentes epistemológicos similares provechos en la etnografía mexicana pueden ser identificados. El primer antecedente pretende ir más allá de las limitaciones de los acercamientos estructurales y fenomenológicos, derivados del discurso latinoamericano del estado en Gramsci y la teoría de Heller de la vida diaria. Esta perspectiva describe los procesos más que los textos simbólicos y pretende extender el ámbito teórico de construcción al mismo tiempo que se documenta la relación de idiosincrasias locales al marco general en el cual ocurren. Como resultado de esta influencia epistemológica, la investigación etnográfica es de este modo insertado dentro de un contexto bordeado en el cual el diálogo coexiste cercanamente con la teoría desde las más tempanas frases de la investigación. De este modo en este proceso ciertas categorías están predefinidas antes del campo de trabajo, y los etnógrafos continuamente marcan los contrastes entre tales categorías y las dimensiones, o condiciones, que actualmente intervienen en el trabajo de los profesores o en la vida escolar diaria (Rockwell, 1982,1987; Aguilar, 1986; Mercado, 1985; Sandoval, 1986).

Otro antecedente epistemológico, de las ciencias interpretativas sostenido principalmente de la interacción simbólica de la escuela de Chicago, la sociología comprensible de Max Weber (1969); la fenomenología social de Alfred Schütz (1974) y su concepto de realidades múltiples; los hermenéuticos de Gadamer (1977) y Ricoeur (1981); y el acercamiento holístico de la antropología. Como tal acercamiento busca explorar la interpretación de los significados sociales divididos en profundidad. La mayor importancia es el grado de intencionalidad, las voces de los actores, los estilos de interacción, los patrones de comportamiento, y el contexto general dentro con la producción específica de textos simbólicos comunicativos y culturales que surgen (Bertely, 1990). Los estudios usando este acercamiento examinan la interpretación de los participantes de categorías sociales y el significado de las relaciones que son socialmente construidas a través de la inter subjetividad. En este acercamiento la producción gradual del etnógrafo de construcciones analíticas esta cercanamente ligado a su entendimiento de los patrones d e significaron de los participantes. Durante esta construcción un continuo y paralelo dialogo es establecido entre estas construcciones analíticas y preexistiendo los talleres teóricos. Los estudios etnográficos de este tipo fueron pioneros en México por Paradise (1991, 1989, 1987,1985) y continuaron por Bertelly (1993,1992), Hernández (1989), y Robles (1993). Una variedad de proyectos actuales suscribe a este tipo de marcos epistemológicos (Street 1993).

El Análisis de las Dimensiones Educativas

La investigación etnográfica educativa en México puede ser catalogada de acuerdo a tres dimensiones básicas identificadas de un intensivo resumen de literatura en la investigación cualitativa dirigido por los autores de este capítulo: (1) dimensiones institucionales y políticas; (2) dimensiones del plan de estudio; y (3) dimensiones sociales. Cada estudio es identificado por sus mayores contribuciones en cada una de estas dimensiones y por su relevancia en el

contexto político, económico y social de México. Para el propósito de este capítulo cada resumen de la investigación etnográfica es más que un solo inventario de estudios conducidos. Esta puntualiza algunos de los mayores desafíos que hace frente la política educacional en México y los problemas que estos estudios identifican. Las categorías presentadas aquí reflejan los énfasis relativos de los autores. En algunos casos ciertos estudios pudieron ser incluidos en una o más dimensiones, dependiendo de su énfasis.

Las Dimensiones Institucionales y Políticas

Esta categoría incluye la investigación que (a) busca interpretar y documentar tanto las dinámicas y procesos institucionales que intervienen en la enseñanza, al igual que las repercusiones diarias de las políticas institucionales en las escuelas; y (b) la construcción simbólica de consensos alternativos entre los profesores. La mayoría de estos estudios trata directamente con la educación básica; solo pocos están concentrados en la educación secundaria y más alta.

En los estudios penetrando a la educación básica existen análisis interesantes de la vida institucional en las escuelas primarias mexicanas, derivados de lo que ha sido conceptualizado como las dimensiones formativas de la enseñanza (Rockwell, 1982). Estos acercamientos han ayudado a definir un campo analítico que incorpora no solo los aspectos pedagógicos de ser un profesor sino también aquellos relacionados a las uniones (Sandoval, 1986); la construcción de identidad de los profesores (Castañeda, 1989; Remedi, 1989); y el camino en el cual los estudiantes (Gallegos 1988; Levinson, 1992) y los profesores (Aguilar, 1986; Carvajal, 1988; García, 1986; Medina, 1992) construyen su experiencia diaria y sus relaciones sociales dentro de las escuelas. También hay estudios que documentan la función jugada por las comunidades y por los padres en la vida institucional (Mercado, 1985); las "condiciones invisibles" de enseñanza (Ezpeleta 1992); y el papel de género en las relaciones educacionales (Aguilar y Sandoval, 1991; Salinas, 1988; Delgado Ballesteros, 1991, 1992).

La investigación en la educación secundaria y más alta tiene estudios que analizan y documentan las relaciones entre las políticas educacionales, las dinámicas institucionales, y las prácticas pedagógicas (Bárcena, 1987; Rueda Beltrán y Canales 1991, 1992); instancias de control político sobre los profesores (Calvo, 1984; Mayer, 1982); experiencias específicas en la construcción simbólica de culturas alternativas de enseñanza (Street, 1993); y el continuo debate entre la innovación educacional y la racionalidad (Zorrilla, 1989).

En esta dimensión algunos de los problemas institucionales y políticos afectando la experiencia diaria de los actores centrales en las escuelas mexicanas son claramente hechos visibles: (1) las condiciones de trabajo de los profesores; (2) los caminos en los cuales los profesores, estudiantes, y padres, organizan, luchan, buscan acuerdos o conquistan espacios dentro de las escuelas; y (3) la existencia de instituciones educacionales como espacios políticos de lucha y

contradicción. Estas cuestiones no pedagógicas son de mayor importancia en un contexto caracterizado por una crisis económica general marcada por los niveles de ingreso de los profesores, políticas monetarias restrictivas, contestación de las formas organizadas escolares de jerarquía, y el interés de democratización de México en la práctica de la política educacional.

Las Dimensiones del Plan de Estudio

Además de los estudios ya mencionados la investigación busca discernir como el conocimiento académico esta construido en las aulas de clase, particularmente a través del plan de estudios que también se encuentra en México. Por ejemplo, la investigación de Ruth Paradise (1979) analiza no solo la interacción profesor-estudiante en clase sino también la función correspondiente de la enseñanza en socializar a los niños en años después en una fuerte labor productiva. Su investigación se apega al acercamiento reproductista de los 70's y conceptualmente cae dentro del análisis del plan de estudios escondido.

Otra investigación en esta investigación analiza no solo los aspectos implícitos del plan de estudios escolar sino también su manejo explícito. El manejo explícito incluye los tipos de conocimiento que están construidos en el proceso de transmitir aprendizaje académico y que ayuda a definir su carácter tópico, operacional, y situacional (Edwards, 1986). La investigación distinguiendo entre el plan de estudios formal, consistente de planes y programas de estudios que emanan del intento educacional de la secretaria de educación y el actual plan de estudios determinado por condiciones específicas de la profesión de enseñanza, ha sido conducido (Rockwell, 1982; Ávila, 1989).

Además, la investigación que ha sido conducida enfatiza las implicaciones de los modelos específicos del plan de estudios para los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De la implementación de la política educacional a varios niveles académicos los modelos de plan de estudios se emergen donde la enseñanza por materia y profesores de áreas pueden ser identificadas, particularmente en el nivel medio o secundaria. Quiroz (1991), por ejemplo, ha estudiado la relación entre la presentación especializada del contenido académico y el camino en que los estudiantes apropian tal contenido dentro de los fragmentos.

Por otra parte del puro debate de los estudios, esta dimensión también incluye estudios de interacciones pedagógicas y didácticas del aula de clases. Los procesos de enseñanza en áreas específicas tales como las ciencias naturales (Hernández, 1989; Avilés, 1987; Rockwell y Gálvez, 1981; candela, 1989), y la educación sexual (Stock 1987) han sido documentados en el nivel básico elemental. En el nivel educacional secundaria y mas alto, hay estudios de historia (Lerner, 1991) y de valores y contenidos científicos asociados con la formación de los profesionistas al nivel universitario (Campos, 1992; Hernández y López, 1991; Fortes y Lomnitz, 1991).

Otros estudios en esta dimensión suscriben a un marco teórico constructivo. La etnografía esta representada aquí como una técnica para la colección de datos que complementan los métodos de la investigación crítica. Las observaciones sirven como una reacción para los conceptos preestablecidos que identifica los caminos en los cuales los estudiantes construyen diferentes niveles de aproximaciones cognitivas al objeto de estudio. Un ejemplo es la investigación en la practica de ordenes en primer grado basadas sobre las ideas de Jean Piaget (Ferreiro 1984); otro proyecto similar es un proyecto de formación del profesor basado en la enseñanza de los fundamentos de la educaron básica a través de la enseñanza de matemáticas. Este proyecto esta influenciado por el marco conceptual de la escuela francesa presentada por Brosseau (1986), Vergnaud (1981) y Freudenthal (1983). Sus resultados han dado crecimiento a los procesos didácticos que han sido tomados a nivel nacional (Fuenlabrada, 1990). Por esta razón esta investigación esta dirigida a la construcción del conocimiento desde adentro de la realidad del niño y es mas frecuentemente encontrada en la investigación básica de la educaron.

Esta tensión a las dinámicas escolares y el contenido académico ha dado aumento a otros estudios, tales como el análisis de la relación entre el uso del tiempo de clase y la enseñanza del contenido de texto de libro de la escuela primaria (Gálvez, 1981) o el propósito de socialización y aprendizaje en las aulas de clases a nivel secundaria (Cornejo, 1986, 1991). Finalmente, la evaluación y valoración de los estudios al igual que el análisis sistemático de las escuelas ha fomentado la investigación extensiva en el impacto de criterio de evaluación y la racionalidad instrumental implícita en los programas educacionales como aplican para el fracaso del estudiante, organización colectiva y actuales dinámicas escolares (Varea, 1983; Escalante y Robert, 1987; Bertely, 1985; Garnica, 1991; Levinson, 1992).

La dimensión del plan de estudio de la investigación etnográfica ha subrayado varios problemas educacionales los cuales, no resuelven todavía la función dentro de la practica diaria de las escuelas mexicanas: (1) la escasa atención dada al plan de estudio escolar escondido; (2) el camino en el cual los estudiantes son socializados ha representar en el lugar de trabajo; (3) el cuestionamiento de un conjunto de planes y programas de estudio homogéneo nacional y regional en una sociedad plural; (4) los obstáculos puestos por los modelos escolares que presentan una apropiación fragmentada de los contenidos académicos; (5) la falta de relevancia y significado del conocimiento académico y contenido enseñado; (6) el dominio de las tradiciones pedagógicas que estorban la construcción de situaciones didácticas que permiten a los estudiantes generar hipótesis y permanentes construcciones cognitivas; (7) las altas tasa de fracaso en español y matemáticas; (8) la arbitrariedad del criterio de evaluación que determina mas de que está hecho y pueden ser hecho en las escuelas mexicanas.

Las Dimensiones Sociales

La realidad de México esta caracterizada por la presencia de diferentes grupos económicos y culturales y por una diversidad de procesos históricos que impiden el acceso a una realidad nacional homogénea. En la mayoría de los casos esta diversidad denota la existencia de explotación social desigualdad, injusticia y segregación. La educación es vista como uno de los caminos para cruzar el espacio separado separando los sectores diferentes de la población.

Muchos estudios etnográficos clasificados bajo la dimensión social documentan los caminos en los cuáles el proceso educacional relata a los grupos diferentes económica, cultural o históricamente. Por ejemplo, dentro del proceso educacional socioeconómico, características y practicas son vistas como elementos que influyen el éxito académico o el fracaso de los estudiantes, los tipos de interacción que aumentan en las aulas de clase, o la manera en que las comunidades significan la enseñanza de los contenidos académicos. De este modo ciertos autores muestran el impacto de estos elementos de la enseñanza de lectura y escritura diferencial (Ramírez, 1980); la experimentación pedagógica (Olivera, 1961); comportamiento del estudiante (Safa, 1992); problemas escolares marginados; (Molina, 1989), e interacción educacional (Cornejo 1988). Otros estudios analizan el mantenimiento o transformación de las prácticas tradicionales de producción (Campos, 1971; López, 1990). Todavía otra área de investigación es el contexto social en las escuelas (Calvo, 1976; Robles 1988).

Dentro de la dimensión social las diferencias culturales y lingüísticas son importantes. Hay un debate del uso del criterio lingüístico en la clasificación de la población indígena en México y en la eliminación de la confusión entre lenguaje y cultura, y las razas étnicas (Díaz Coder, 1990). Este criterio es de los más comúnmente usados en este censo. Es estimado que la población de México incluye 56 grupos lingüísticos, y por lo tanto ocho millones de personas de habla indígena (aproximadamente 9% del total de la población del país) si aquellos quienes mantienen sus practicas culturales –aunque sin hablar lenguajes indígenas- fueran incluidas, esta figura podría incrementar significativamente.

A pesar de las políticas para la asimilación, incorporación, que las personas indígenas están sujetas a la persistencia sociocultural de las personas indígenas, y las conferencias, foros y congresos mexicanos y latinoamericanos de organizaciones indígenas política so intelectuales han generado demandas a favor de las personas indígenas. Estas demandas dirigieron en 1978 el establecimiento de la dirección general de educación indígena (DGEI) y la secretaria de educaron publica y la resiente reforma constitucional propuesta del articulo cuarto, la cual en el primer tiempo de la historia de México, reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana.

El interés en la educaron indígena se ha desarrollado paralelamente al interés generado por le modelo del plan de estudios bilingüe y bicultural de la DGEI. Tanto la distribución como la concentración extrema de lenguajes inspirado

a un número de estudios sociolingüísticos (Colorado, 1981; Hamel, 1983, 1984, 1988; Hamel y Muñoz, 1981, 1982; Muñoz 1983; Muñoz, 1980). Dentro de esta rama hay estudios que analizan y evalúan los mejores caminos para promover la enseñanza bilingüe en las escuelas, calibrar el uso gradual de ambos lenguajes, y diseñar libros de textos y materiales que respondan a tales necesidades bilingües. Algunos socio lingüistas han desarrollado alfabetos en lenguas madres como la Otomí (Muñoz; 1983).

Otros estudios bajo la dimensión social se enfocan en el uso de los estilos de comunicación contruidos en las interacciones diarias de los niños indígenas y sus profesores en las escuelas de la DGEI. Luis analiza el caso zapoteca (1982); Sánchez, el otomí (1991); y Valentínez, el purépecha (1982). Aunque las cuestiones lingüísticas aparecen como referencias analíticas, estos estudios buscan interpretar su efecto en la construcción ínter subjetiva de los contextos específicos escolares. Ornelas (1991) busca documentar el papel de la heterogeneidad lingüística en la construcción del contenido académico mientras Valentínez (1982) usando un análisis de la persistencia del lenguaje cultura purépecha en las interacciones profesor-estudiante muestra como el aprendizaje escolar descansa sobre el material que es culturalmente familiar para los niños. Sánchez (1991) documenta la vida diaria en las escuelas bilingües y biculturales de una comunidad otomí y encuentra que ellas están menos institucionalizadas que las escuelas modelo o principales, permitiendo la emergencia de mecanismos para la resistencia, apropiación e innovación cultural.

Muchos estudiantes indígenas asisten a escuelas federales o estatales, que requieren servicios bilingües y si las mismas están ligadas o no a la DGEI. En este caso de los indios mazahua los estudios etnográficos descansan en dos escuelas estatales en el Estado de México reflejan las adaptaciones en aprendizaje y enseñanza que tanto estudiantes y profesores construyen a través de la comunicación y entendimiento inter cultural. En esta investigación lo principal no son escuelas para personas indígenas, sino personas indígenas en las escuelas – de este modo la importancia de analizar los procesos de socialización antes de interpretar que actualmente pasa en el aula de clases esta subrayado como importante (Paradise, 1991, 1989, 1987, 1985; Bertely, 1992; y Robles, 1993).

En la investigación concluyente hay dos tipos de interpretación concerniente a la relación entre la escuela y los estudiantes indígenas. En una interpretación la naturaleza opresiva y arbitraria de los mensajes académicos es descrita con su papel en la hispanización y la asimilación cultural de las minorías étnicas (Vargas 1982; Cisneros, 1990; rodriguez, 1983; Hernández, 1990). Esta perspectiva también puede ser encontrada en los estudios de la formación de los profesores indígenas (Calvo y Donnadiou 1982; Moreno y Botho, 1982). En la otra interpretación la escuela es vista como un espacio reflexivo, adaptable para las prácticas, intereses, y expectativas socioculturales de grupos y sujetos interactivos (Paradise, 1991, 1989, 1987, 1985; Bertely, 1992; Robles, 1993). Ambos tipos de interpretación corresponden a las reas académicas que tratan culturalmente diferentes experiencias de los niños (Paradise, 1990).

Desde los años cuarenta las personas indígenas han emigrado a las ciudades; el 30% de la población actual reside en barrios urbanos pobres. Su interés en la enseñanza es diferente del encontrado en las áreas rurales. Entre las comunidades indígenas que mantienen cercanos lazos a la agricultura parece tener menos expectación por la enseñanza que entre los grupos urbanos establecidos. Una comparación de los indios mazahua en el Estado de México es hecha con los indios yalaltecas quienes se han ajustado en la periferia metropolitana de la ciudad de México (Bertely, 92, 93).

También hay diferencias en el éxito académico de los variados grupos urbanos culturales. Aunque es estimado que uno de cinco estudiantes indígenas reprueba y no completa la escuela primaria, hay asociaciones profesionales representando habitantes de la ciudad indígena de origen purépecha o zapoteca que incluyen miembros con altos niveles de escolaridad. También existen escuelas donde el éxito académico puede ser asociado con estudiantes de un grupo específico cultural (Vargas, 1982; Berteli, 1992) desde que estos estudiantes atendieron a las escuelas modelos o principales, su éxito no parece derivar de la continuidad o compatibilidad cultural entre el modelo académico y sus fondos socioculturales.

Esto aparece para ser una de las razones para el debate entre socio lingüistas y John Ogbu (1987 en los Estados Unidos). Los socio lingüistas explican la representación académica de las minorías por la presencia o abstinencia de los conflictos de comunicación (Vogt, 1987; Moll y Díaz, 1987; Díaz, 1987), mientras Ogbu y sus seguidores utilizan el concepto de "modelo cultural". Bajo el concepto de modelo cultural Ogbu define que entender lo que las personas tienen en su universo –social o psíquico, o ambos- y que de su conducta esta dentro de tal universo. Este entendimiento se sostiene de las diferencias históricas experimentadas por los grupos en su incorporación inicial dentro de la sociedad dominante o mayoritaria, y de los patrones de respuesta que han creado que corresponden al siguiente tratamiento que han recibido de la sociedad. Este explica porque inmigrantes a los estados unidos minoría voluntaria son exitosos en las escuelas (Punjabis y China), mientras no inmigrantes introducidos involuntariamente (indios americanos, americanos mexicanos, afroamericanos, y hawaianos) presentan bajos niveles de presentación académica (Gibson, 1987; Ogbu, 1974). Esta perspectiva no ha sido completamente desarrolladas en México (Bertely, 1992, 1993), pero aparece para ser una importante contribución dirigida a entender la situación escolar de los migrantes indígenas quienes dejan su lugar de origen para emigrar a la ciudad por identificar las estrategias de adaptación que los estudiantes indígenas usan (Bertely, 1992). También hay estudios en la categoría bajo la dimensión social que documenta los procesos históricos particulares donde los actores específicos introducen y promueven la enseñanza en comunidades específicas. Tradicionalmente, la visión dominante histórica de la educación en México no ha tomado estos procesos, de este modo actualmente ha dado el incremento a desarrollar un interés en la "otra historia" o "historia regional" (Galván, 1982). De este modo un numero de proyectos de investigación ha emergido y que estudia la introducción de la enseñanza y su significado para los

sujetos, grupos, o localices específicas al igual que los valores seguidos, las prácticas, y los conflictos en un tipo de “etnografía histórica”. Acceso a los archivos locales, regionales, y nacionales es de vital importancia para esta investigación como es la compilación de las historias de vida de los protagonistas en tales procesos (Bertely, 1992,1993; Alfonseca, 1993).

Como puede ser visto, la investigación etnográfica dentro de la dimensión social contribuye a la consideración de (1) el impacto de características, prácticas socioeconómicas, y distribución de la riqueza afectando el éxito académico de los estudiantes; (2) el camino en el cual las prácticas de enseñanza niegan, fragmentan, y estereotipan la experiencia social de los estudiantes; (3) la importancia de “extraño” y “lo diferente” en el diseño de las políticas educacionales. Documentar el carácter plural de la identidad nacional de México es una contribución reflexiva para prevenir la discriminación o devaluación de las culturas o lenguajes indígenas de México. Esto invita a los mexicanos a parar de concebirse ellos mismos como “una civilización negativa” (Bonfil, 1990).

Conclusión.

Este capítulo ha perseguido dos objetivos: (1) la descripción del estado del arte en la etnografía mexicana y (2) la identificación de uno de los desafíos haciendo frente a la política educacional en México al igual que las limitaciones y posibilidades de la acción social diaria en las escuelas.

Mientras una considerable cantidad de investigación ha sido citada, muchos estudios importantes no fueron incluidos ni cubiertos. Estas omisiones no son intencionales pero son el resultado eminente de la dificultad de establecer lazos inter institucionales en México que aseguren la difusión de los resultados y publicaciones de investigación. El punto de vista presentado no presenta una evaluación de acuerdo al criterio académico ortodoxo, que podría hacer una distinción entre “la etnografía verdadera” y productos “no etnográficos”. Las condiciones institucionales de producción, la variedad de temas, y la diferente formación profesional de quienes hacen la etnografía en México a ido a la cabeza de una variedad similar de niveles y orientaciones teóricas de calidad académica en la producción etnográfica. Aunque diversos estos niveles de calidad pueden ser, todos proyectos de investigación y hacer algunas contribuciones o contener alguna información importante. Sin embargo, con consideración a la diversidad de las orientaciones teóricas, podría ser válido discutir si el campo de la etnografía puede ser definido como algo compacto y completo en términos de la terminología ortodoxa, o como un campo en proceso. El debate epistemológico puede también ser refinado para identificar las bases comunes de la investigación al igual que las diferencias.

Otra cuestión interesante surgida de la visión general es la variedad de fuentes de datos para la investigación. Junto con la incorporación de las técnicas clásicas de observación y entrevista, hay un creciente uso de la narrativa,

historias de vida, y archivos personales y locales. Surgiendo de tal variedad de fuentes de datos están algunas cuestiones para considerar: ¿Es posible diversificar la documentación de esas voces que intervienen en la acción social de un sujeto o grupo, incorporando diferentes fuentes de información? ¿Esta variedad de fuentes requiere que reformulemos y revisemos algunos de los criterios metodológicos ahora prevalecientes en la investigación etnográfica?

Con la consideración al segundo objetivo de este estudio –identificando los desafíos que hacen frente a la política educacional en México- cada dimensión documenta una variedad de recomendaciones que posan innumerables cuestiones sobre algunos estereotipos políticos institucionales y del plan de estudios que son impuestos en la práctica escolar diaria como normas obligatorias. En algunos casos, especialmente en los estudios de teoría de reproducción dominantes en México, los protagonistas aparecen para ser definidos por tales estereotipos. Sin embargo, en otros estudios, los sujetos recuperan sus actividades o funciones activas como los constructores de específicas realidades inter subjetivas capaz de adaptar cada situación a sus actividades diarias sociales.

La organización de producción en cada una de las dimensiones puntualiza algunos de los problemas y posibilidades educacionales que aparecen para requerir gran atención. Están sintetizados con las directivas siguientes:

1. Examinar el acercamiento centralizado que ha caracterizado el diseño de las políticas educacionales en México. Esto implica reinterpretar y legitimizar las prácticas institucionales basadas sobre necesidades y características locales y regionales. Las recomendaciones de la investigación muestran como los protagonistas entran en la negociación dentro de las escuelas y como ellos se apropian y adaptan a su organización institucional en grados diferentes.
2. rodeando la vista prevaleciente de enseñanza no mucho la restringe en sus puros aspectos pedagógicos pero incorporando sus dinámicas administrativas, políticas, laborales de unión, sociales, personales. Esto puede guiar nuevas políticas para los profesores en todos estos aspectos.
3. Formular propósitos legitimizando las adaptaciones del plan de estudios implementadas por los profesores y autoridades en las variadas regiones, municipalidades, o comunidades de México. Esto podría tener resultado si un grado de independencia de estas adopciones del currículo de planes y programas nacionales de estudio han sido previamente establecidas. Las recomendaciones de la investigación puntualiza a el espacio existente entre el currículo en papel y en la realidad.
4. Considerar los puntos de vista, comportamientos, y las expectativas de los estudiantes en la construcción de conocimiento académico. Los estudios muestran que los procesos de cognitiva desarrollo, los estilos, intereses, expectativas, y experiencias sociales de los estudiantes

determinan no sólo el significado que ellos dan al conocimiento académico sino también su representación académica.

5. Reconociendo la urgente necesidad de revisar la función de las escuelas en una sociedad pluricultural, incluyendo a las minorías, y recuperar la cultura, el lenguaje, y las tradiciones de las comunidades indígenas dado que la escuela será un espacio que revitalizará la identidad étnica de los estudiantes mientras les da un significado para establecer las relaciones favorables interculturales.

En México mucha de estas demandas han sido incorporadas dentro de las recientes reformas educacionales al nivel del discurso político, resultando en la Campaña de Modernización Educacional, el Derecho General para la Educación, los Nuevos Planes y Programas de Estudio en la Educación Básica, y el diseño de materiales de soporte como libros de texto para estudiantes o manuales para profesores. Los estudios etnográficos revisados aquí dividen muchos de los conceptos y definiciones expresadas por estas recientes políticas educacionales.

Más allá que el discurso, sin embargo, la investigación no ha encontrado una conexión suficiente entre las intenciones y esfuerzos de académicos y políticos; más investigadores tienen que analizar las medidas tomadas y, especialmente, los caminos en los cuales el cambio está afectado. La cuestión remarca: ¿Deberían los etnográficos considerar tomar una postura "étnica" o legitimada considerando el uso político de sus recomendaciones?

Similares asuntos son reflejados en el debate académico dentro de los Estados Unidos. La antropóloga Evelyn Jacob (1993) afirma que aunque nuestros conceptos no son relacionados al más amplio contexto social, nuestra actual función dentro no es clara. Los investigadores no conducen el combate general en la educación aunque traen sus conceptos, perspectivas, o intereses para llevar a cabo. Sin embargo, ¿Si no hicieron esta información disponible a los protagonistas no podría ayudar a cambiar los prevalecientes estereotipos educacionales?

En la visión de Jacob necesitamos promover las formas sistemáticas de comunicación, que es involucrarse en la formación de los profesores, en la práctica educacional, en las discusiones con marcas políticas y la media, y en interacciones con otros grupos. Como una perspectiva podría incluir lazos de información con colegas extranjeros intercambiando los mismos asuntos. Tomado prestado de Gibson (1987) y el caso de inmigrantes actuando afuera de sus enclaves culturales, en desafío al que hacemos frente es convertirlo mas cultural. Como investigadores etnográficos en México, estamos definiendo la etnografía como esta aplica a nuestros contextos diferencias culturales, lenguajes, y patrones de socialización dentro de los espacios particulares políticos. Tenemos la oportunidad tanto para continuar aprendiendo de nuestra investigación y experiencias como proyectar la esfera de tales experiencias dentro de la conciencia de otros investigadores, particularmente aquellos interesados en la globalización de la investigación etnográfica.

Sección II

Los Estudios Cualitativos del Cambio Social Educativo, e Institucional.

Los capítulos previos proveyeron un punto de vista de la investigación etnográfica educativa en Latinoamérica. La mayoría de los autores de estos capítulos estuvieron formados como etnógrafos y tienen un fondo en la antropología social y cultural. Los siguientes capítulos describen los estudios cualitativos que apropian métodos etnográficos. Los autores en esta sección están principalmente formados o entrenados en la sociología cualitativa y están interesados en documentar el cambio social, educativo, e institucional. Los capítulos cuatro, cinco y seis oscilan entre los estudios de la educación popular implementados en los marcos educativos no formales (Stomquist) para rodear los movimientos sociales basados que impactan a las escuelas y familias (Schmukler), y formar a los marcos formales educativos atendiendo implementar innovaciones institucionales y pedagógicas (Zorrilla).

Los tres autores están documentando los procesos sociales con los cuales ellos sienten varios grados de identificación y sociabilidad. Sin embargo sus estudios no son "investigación protagónica" en el sentido Freireiano de la co construcción del conocimiento a través de la acción transformativa con los participantes, los autores están en un camino involucrados en los marcos bajo estudio en el sentido de préstamo moral, y algunos casos, soporte técnico para los proyectos. Esta posición de estar en solidaridad con los grupos bajo estudio desafía muchos de los principios de la investigación etnográfica tradicional, que ha sido criticada por muchas teóricas feministas y críticas como el neopositivismo.

Román (1992) por ejemplo, discute que la etnografía tradicional (y algunos etnográficos críticos) son parte de un proyecto positivista que "afirma un mundo social que es medio para hacer mirado fijamente pero no para ser desafiado o transformado". La mayor parte del debate político y epistemológico que toma lugar dentro de la investigación cualitativa en Latinoamérica no ha sido informado por la experiencia de treinta años en Latinoamérica con la investigación participativa, que ve la generación del conocimiento y la acción social emancipadas como íntimamente ligados. La visión borrosa de la distinción entre la investigación y la acción esta mas claramente ejemplificada en el capítulo de Barabtardo y Zedanski y Theesz Poschner en la última sección de este libro.

La falta de conciencia en la parte de los investigadores norteamericanos es, en parte, a la expectativa del hecho que la documentación de los proyectos de educaron populares latinoamericanos y frecuentemente han sido traducidos y publicados en revistas norteamericanas. Además, muchos de estos ocupados en los proyectos protagónicos estuvieron más dedicados a hacer su trabajo que a escribir sobre él. De este modo muchos de los proyectos protagónicos de los

últimos treinta años en Latinoamérica han resultado mejor en los reportes locales que no han sido ampliamente disseminados o peor han sido completamente publicados. Quizás la mas completa documentación de este trabajo esta contenida en una serie de publicaciones del centro regional de educación participativa en América Latina en Pátzcuaro, México. Para puntos de partidas excelentes de este trabajo en español, ver Gajardo, (1985) y Vejarano, (1983).

Además, mientras el nivel de la actual participación de investigación en los proyectos bajo estudio fue mínimo, su compromiso la documentación de estos proyectos es claro. Tanto Stromquist y Schmukler han sido fuertemente influenciados por la teoría feminista latinoamericana y un concepto –llevado de experiencia con gobiernos totalitarios- con movimientos de democratización institucional y social. Zorrilla ha sido contratado por la misma institución UNAM que desarrolló e implementó las escuelas secundarias innovativas que él estudio.

Interesantemente, tanto Schmukler y Zorrilla terminan aumentando serias cuestiones sobre la eficacia pedagógica de los proyectos que estudiaron. Mientras Stromquist encontró algunos efectos positivos y efectivos del proyecto que estudio, Zorrilla encontró que las loables premisas de la información que estudió estaban distorsionadas por la maniobra política y que su intento pedagógico estaba totalmente destruido.

Nelly Stromquist describe en el capitulo cuarto el impacto en mujeres pobres brasileñas de un programa de alfabetización en Sao Paulo, un programa con soporte intelectual y político de Paulo Freire, quien fue el secretario de educación de la ciudad durante los primeros dos años del programa. Stromquist identifica a través de su estudio el fracaso de muchos de los objetivos emancipativos del programa, mientras al mismo tiempo describe algunos beneficios de estos programas para mujeres pobres. Concluye por caminos sugestivos en los cuales la socialización política de las mujeres debe ser reconsiderada en caminos que se tomen dentro del contexto, como la alfabetización que necesita adecuarse dentro de la jerarquía y las necesidades de supervivencia que las mujeres pobres enfrentan en la vida diaria.

Beatriz Schmukler autora del capítulo cinco, ha estado estudiando el papel de las mujeres en la democratizaron de las instituciones sociales por dos décadas. Su experiencia con dictaduras militares ha creado un intenso interés entre los investigadores educacionales argentinos, chilenos, paraguayos, y uruguayos en el papel d las escuelas en las sociedades autoritarias. (En esta consideración, ver especialmente el trabajo de Juan Carlos Tedesco y José Joaquín Brunner).

Schmukler documenta el cambio que las mujeres han hecho de la esfera privada a la pública y el impacto de las mujeres en las escuelas y otras institucionales sociales. Un pronto símbolo de este cambio es la siempre imagen presentada en el trabajo de Schmukler de las madres de la plaza de mayo, quienes marchan a protestar el secuestro de sus niños por el ejercito y quienes llevan la imagen de amas de casa tomando el espacio publico de la plaza central como propia. En un micro nivel de análisis sui trabajo documenta las negociaciones diarias generadas que ocurren dentro de la familia y entre la casa y

la escuela. En su trabajo Schmukler captura la relación entre la democratización de las familias y la democratización de las escuelas.

En el capítulo sexto el sociólogo cualitativo Juan Fidel Zorrilla describe un estudio que explora algunas de las funciones latentes de una innovación educativa progresiva en la ciudad de México. En 1970 el gobierno mexicano apoyó la creación de una serie de preparatorias innovadas (colegios de ciencias y humanidades – CCH) bajo los auspicios de la universidad nacional de México en la ciudad de México. Estas escuelas tenían el propósito de reflejar la pedagogía estado del arte y la teoría desarrollada. Zorrilla, con otros numerosos investigadores cualitativos (Cornejo, 1992; Bartolucci y Rodríguez, 1983) se ha ocupado en los estudios cualitativos longitudinales de estas escuelas. Zorrilla encontró que había un espacio distorcionado entre las intenciones de los reformadores y las realidades de la vida escolar y el aula de clases. Describe como las condiciones de trabajo, material de los profesores y los acercamientos menos estructurados a la pedagogía en estas escuelas dejan a muchos estudiantes con una educación con anomalías. Dibujando en la noción de Durkheim de la anomalía, describe una cercana cultura sin norma de instrucción idiosincrásica y grado arbitrario. Sus recomendaciones reflejaron, a través de una serie de conjunto de estudios y en algunos caminos de Delpit (1988) y otros que discutían que cuando las pedagogías no marcan explícitamente las reglas de la “cultura de poder”, los estudiantes sin fuertes soportes y de media clase en casa lo han menos bien. Zorrilla liga sus tesis de anomalía a las estructuras institucionales, el plan de estudios y la verdadera pedagogía a la que los estudiantes están expuestos.

Capítulo Cuarto

La Resocialización Política de Mujeres en un Programa de Alfabetización Brasileño (MOVA)

Nelly P. Stromquist

Muchos de los programas para la alfabetización de adultos hoy en día, particularmente aquéllos de un ámbito ampliamente nacional, enfatizan la provisión de habilidades de código y de no código. Sólo en casos de excepcional cambio del régimen político hacen los programas de alfabetización completar la creación de nuevos valores de la ciudadanía por la combinación de la enseñanza de la alfabetización con temas y discusiones que ligan el proceso de lectura y escritura a los problemas socioeconómicos y culturales que han ido adelante del previo fracaso de los individuos para realizar la alfabetización. Los prevaletentes, apolíticos programas de alfabetización hacen la presunción de cómo las habilidades de la alfabetización desarrolladas aquí serán un relativo ascenso automático directo a la conciencia incrementada de la necesidad de convertirse en un participante activo en comunidad y país, y la participación en problemas y asuntos con impacto colectivo inevitablemente se seguirá.

Mientras un “compromiso político” es evitado por programas gubernamentales como algo que distrae de los asuntos pedagógicos, y desafía intereses creados, hay pocos programas de alfabetización fuera de los cambios revolucionarios que genuinamente se dirigen a la necesidad para la resocialización de los participantes. Los programas de alfabetización que llaman para la resocialización son usualmente llamados “alfabetización emancipada” y están basados en el principio de Paulo Freire de aumentada conciencia o reflexión crítica (Freire, 1972), por el cual, en el proceso de aprendizaje de la alfabetización, los individuos están permitidos de entender su mundo y actuar sobre éste. Los programas de alfabetización conducidos por grupos no gubernamentales frecuentemente han sido explícitos en sus objetivos de transformación de los valores ciudadanos; todavía estos programas han sido limitados en cobertura, usualmente pasando por números que representan una porción microscópica, a la necesidad. Además, estos programas raramente han sido la materia de investigación el nivel del aula de clases (Lind y Johnston, 1990).

En dirección a la resocialización del individuo, es asumido que los adultos atienden los programas de alfabetización principalmente para recibir nueva información y que tales individuos sean bienvenidos a recibir información política. Por político, es decir la información que se dirige a los problemas personales y colectivos, de una perspectiva que identifica quienes no son beneficiados de los recientes acuerdos sociales, y discute como estos problemas deben ser dirigidos.

Hay pocos estudios que consideran las características de los analfabetas y son al mismo tiempo sensibles a las funciones que la alfabetización desarrolla y que práctica un juego en el contexto de sus vidas (Fingeret, 1991; Merriam y Caffarella, 1991). Estos estudios nos informan que la adquisición de alfabetización por los adultos es independiente de los cambios en el círculo de la vida y que el género atribuye, particularmente siendo una mujer, substancialmente afecta los significados y usos de la alfabetización (Rockhill, 1987). Las mujeres son vulnerables al círculo de la vida porque su existencia usualmente se centra en “otro”, quien demanda tiempo y atención en la influencia del nivel familiar y forma el tiempo y el espacio de los recursos de las mujeres. Estas demandas varían con la edad de los niños, y cuando los niños van creciendo su dependencia de la madre y otras mujeres en la familia disminuye. Sobre el tiempo los esposos dominantes son impugnados por sus esposas o simplemente desaparecen; de este modo existe la liberación de las mujeres de su control.

Contra el precedente fondo, una experiencia explorando es un programa de alfabetización amplio en la ciudad en Sao Paulo, Brasil, llamado MOVA (Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos). Este compromiso ofrece una promesa real para el entendimiento de los programas de alfabetización para adultos con las siguientes características: (a) su naturaleza a larga escala, afectando la ciudad entera de Sao Paulo- una inusual característica para los programas de alfabetización conducidos bajo condiciones no revolucionarios; (b) la función activa de las organizaciones populares en el diseño e implementación del programa, haciendo MOVA una instancia de cambio con formas no comunes fuertes y diversas de participación comunal; (c) apoyo substancial financiero y

técnico por el gobierno (en este caso la municipalidad local); y (d) un esfuerzo sustentado relativamente, como el programa último de tres años.

Particularmente conveniente para la consideración de la resocialización política en programas de alfabetización fue afirmada la principal meta de la MOVA de crear nuevos ciudadanos para la “construcción de una alternativa democrática y popular, la transformación radical de estructuras políticas y la organización social. MOVA de este modo siguió los objetivos emancipativos más allá proveyendo habilidades de lectura y escritura. El programa también el apoyo político e intelectual de Freire, el educador renombrado quien nos trajo los conceptos de concientización, acción cultural, educación dialogada, y temas generativos. Freire pasó como secretario de educación de la ciudad durante los primeros dos años del programa.

MOVA fue iniciada y patrocinada por el Partido de Trabajadores; PT, una nueva fuerza política que busca traer mejor justicia social a la sociedad brasileña (Torres, 1990; Keck, 1992). La creación de la MOVA y la naturaleza de sus objetivos fueron completamente consonantes con la filosofía de expresar los intereses de los trabajadores y los pobres a nivel político del PT (Keck, 1992). Tarjetas numéricas iniciales de la MOVA fueron hechas a 60, 000 personas por año y de este modo se produjeron 180, 000 nuevos lectores al final de la administración del PT en diciembre de 1992. Freire, el líder oficial de la MOVA, vio a la alfabetización como esencial para la democratización del gobierno municipal. Específicamente, la MOVA educó a aquéllos quienes querían convertirse en nuevos militares de los movimientos sociales.

El Contexto

Sao Paulo representó el corazón industrial y financiero de Brasil. Con una población de 10 millones (censo de 1992), es uno de los más grandes e impresionantes centros urbanos en el mundo. La ciudad, grande como es, recibe 300, 000 nuevos habitantes por año, muchos de ellos del norte, sacados de su lugar de origen por la expansión de agroindustrias y su insaciable reclamo por tierra. Mientras obtener un trabajo de fábrica es grandemente difícil en Sao Paulo, quienes pueden recibir un sueldo considerablemente más alto que en otros empleos. La promesa distante y de ilusión de un buen trabajo hace a Sao Paulo un particularmente fuerte imán.

Educacionalmente, la ciudad es extremadamente diversa. Tiene una alta población educada y algunas de las mejores universidades del país. Al mismo tiempo, también tiene un estimado de 1.3 a 2 millones de analfabetas, sobre el 15% de los habitantes de la ciudad. La mayoría de las analfabetas son del norte, aunque hayan típicamente vivido en la ciudad por más de veinte años. Hoy en día aproximadamente 300, 000 de los niños de Sao Paulo no van a la escuela. El problema de alfabetización no está limitado por aquéllos que nunca han ido a la escuela. Muchos de éstos han ido a escuelas públicas por pocos años, y como

pueden ser pobre lectores, sin una verdadera enseñanza. Por otro lado, personas sin escolaridad han manejado pocos signos de escritura en cada día de su vida diaria. Las personas especialmente se encuentran atrapados en condiciones de analfabetización son aquéllos que deben trabajar intensamente para sobrevivir económicamente; no sorpresivamente, las mujeres están sobre representadas en este grupo.

La MOVA en Sao Paulo

El programa de alfabetización de la MOVA fue concebido como una operación muy descentralizada. Esto fue hecho e implementado por organizaciones populares existiendo en el nivel de vecindario. El gobierno municipal estaba para proveer salarios para los monitores de alfabetización, y fondos para materiales educacionales y servicios básicos tales como luz y agua. Podría no ser centralmente impuesto el currículo, pero proveyendo continuo entrenamiento o formación para los monitores de alfabetización y sus supervisores, el gobierno municipal aseguró algunas similitudes de los métodos de instrucción y objetivos del programa. Cada grupo popular podría deliberar el programa de alfabetización a través de las aulas de clases (llamados núcleos), cada uno de las cuales necesitó un mínimo de 15 estudiantes para ser reconocida y apoyada.

La MOVA fue públicamente lanzada el 29 de octubre de 1989. en abril de 1991 había aproximadamente 557 núcleos en 45 grupos populares con diversas cuantificaciones de alfabetización, con 4 años de experiencia en los programas de alfabetización par organizaciones sin previas actividades educacionales. Las personas quienes se convirtieron en monitores y supervisores fueron entrenados por 34 horas. Los supervisores proveyeron constantes monitoreos de las clases y revisaron que los materiales educacionales de las clases estuvieran disponibles.

El Centro del Estudio

Por causa de que Sao Paulo es inmenso, el estudio se estableció en una sola área de la ciudad, la zona este. Esta área tiene 3 millones de habitantes; tiene más de 100 favelas, donde 12 por ciento de su población vive. De acuerdo a los estudio por grupos locales, ha zona este tiene una población estimada de 35% de personas analfabetas y 55 semi alfabetos.

En análisis de los programas de alfabetización de la MOVA, se enfoca en la experiencia del aula de clases desde la perspectiva de las mujeres quienes imparten las clases de alfabetización. Esto cuestiona como las mujeres vivieron su participación en las clases de alfabetización y para que amplia su experiencia, a través de la interacción social y la discusión de tópicos, comentar la creación de nuevos ciudadanos, como intentados por los objetivos de la MOVA. ¿Para qué los

monitores tuvieron éxito en este objetivo? ¿Cómo las mujeres participantes reaccionaron a los debates sobre las cuestiones políticas?

Desde que una característica común entre los programas de alfabetización corre dentro de los mismos, la MOVA es el objetivo de creación de los ciudadanos que pueden ser activos en sus comunidades y en sus problemas sociales, y los monitores estuvieron para discutir los temas políticos y en varios casos fueron asignados por temas políticos para aumentar la conciencia de los estudiantes de alfabetización buscando sus condiciones de opresión y subordinación. Siguiendo los principios propuestos por Freire para una reflexión crítica:

...el diálogo crítico y liberal, el cual presupone la acción, debe ser expuesto con la opresión o cualquier etapa de su lucha por la liberación, el contenido de tal diálogo puede y debe variar el concordancia con las condiciones históricas y el nivel en el cual lo oprimido percibió la realidad (Freire, 1992, p.52).

Este estudio se enfoca en 20 mujeres en seis núcleos. Mientras las mujeres se definieron como teniendo una necesidad por habilidades de alfabetización, sus niveles de educación fueron extremadamente variados, aumentando de aquellas que nunca fueron a la escuela a quienes habían completada seis grados –un fenómeno común entre aprendices de la alfabetización para adultos.

Datos derivan de las entrevistas semi estructuradas con estas 20 mujeres, cada entrevista dura entre una y dos horas. Las mujeres fueron entrevistadas tres veces en el curso de tres años (de 1991 a 1993). Las observaciones de clase y las conversaciones informales con monitores fueron también conducidas durante el tiempo para examinar y entender las dinámicas entre los monitores y los estudiantes y entre estudiantes.

Una característica llamativa de los participantes en los programas de alfabetización para adultos fue también su heterogeneidad en términos de edad. Las 20 estudiantes en este estudio tienden a caer junto una distribución broquelada, con aquellas más grandes de 30 años más representativas que las mujeres jóvenes, a pesar del hecho que muchas de las entrevistadas eran mujeres asistiendo a clases en la tarde, un tiempo en el cual las mujeres jóvenes casadas disfrutaban más la libertad del movimiento en la cultura brasileña y también un tiempo que es menos trastornador de la vida doméstica. Las que participaron tienden a ser mujeres con niños que pueden cuidarse ellos mismos (7 años o más grandes) o mujeres grandes que viven solas. El nivel de edad de las mujeres adultas fue de 44. hubo una sobre representación de ventanas relativas a la población general; compuesta por 15 % de los participantes. Hubo solo 4 entre los 20 y los 30 años; entre las cuales, 2 eran solteras y las otras 2 tenían hijos con sus abuelos o niñeras.

Los Significados de la Clase de Alfabetización

Las clases de la MOVA fueron abiertas a mujeres y a hombres; sin embargo, más mujeres se presentaron en las clases. Siendo una minoría, los hombres tendieron a sentarse juntos en la parte de atrás del aula de clases. Los hombres no participaron de manera substancial a diferencia de las mujeres, y su presencia no pareció inhibir a las mujeres estudiantes.

Antes de examinar la influencia de las clases de alfabetización en la resocialización política de las mujeres, es necesario entender los significados de la participación en las clases tienen para ellas. Desde la perspectiva de la perspectiva de las mujeres, las clases de alfabetización constituyen decisivos espacios sociales. El aula de clases emerge como un espacio que está socialmente aprobado para las mujeres y que puede ofrecer servicios que no están disponibles en todos lados. Los tres significados del espacio social pueden ser detectados.

Un Sitio para la Distracción Social

El aula de clases es generalmente descrita por los estudiantes como un lugar donde las mujeres pueden tener un buen tiempo fuera de su casa, sentir comodidad, y disfrutar algunas sonrisas y diversión. Las mujeres participantes frecuentemente representan el aula de clases de alfabetización como una en la cual “una muy buena convivencia” predomina. La existencia de entretenimiento, historias divertidas, buena conversación, y sonrisas persistentes caracterizan el aula de clases. Jovenita indica que se sintió más feliz y más sociable después de asistir a la clase: “Es diferente de estar sólo en la casa trabajando. Antes de las clases, yo estaba en casa sola, llorando. Me sentía arrollada por mis muchos problemas”. Alicia, quien había tenido problemas maritales, indicó que tomó las clases para disfrutar de un buen tiempo: “No tengo mucho diálogo con mi esposo; la situación es tensa en casa”.

Notando la limitada posibilidad para la recreación social entre las mujeres más grandes, Margarida, una de las más grandes participantes y quien reportó todo tipo de problemas del corazón, dijo: “Yo encuentro la vida difícil. Es difícil vivir con poco dinero. Por esta razón nosotros no comemos bien, comemos carne una vez al mes, no vestimos bien, cuando vamos al doctor no tenemos dinero para comprar medicinas”. Ella continuó: “el monitor nos dio estímulo para leer. Es un gran lugar. Todos pasan un rato agradable, hablan, ríen. Ahora tenemos un receso; hay galletas, y pasteles. Es muy agradable. Es el único lugar a donde voy y pasa un rato agradable”.

Por el tiempo de mi segunda visita, en junio de 1992, los diseñadores del programa habían aprendido a maximizar la naturaleza congenial del aula de clases por el establecimiento de un receso. Este intermedio, el cual frecuentemente tomo media hora, estuvo caracterizado por un diálogo intenso de los problemas sociales y personales. El hecho que cada uno tomo lugar en la

preparación del café y reparto de galletas, o palomitas hizo este espacio más íntimo como permitió a los estudiantes aprender más sobre el pensar de cada persona.

La importancia del aula de clases de alfabetización como un sitio para la distracción social para mujeres debe ser vista en el contexto de la cultura brasileña. En una sociedad donde las mujeres hacen frente a la movilidad física restrictiva, no tienen el mismo acceso a muchos lugares para la interacción social más allá que los proveídos por la familia, el mercado, y la Iglesia. A diferencia de los hombres, las mujeres no tienen acceso a los bares del vecindario, donde pueden pasar horas con los amigos mientras toman y conversan. Muchas mujeres, especialmente aquéllas con niños pequeños, están relegadas a sus casas, y sus paseos están cuidadosamente monitoreados. La presencia de los programas de alfabetización proporciona a las mujeres con un lugar socialmente sancionado, y tanto en el aula de clases estarán bajo la tutela de un monitor que las impulsará a aprender. El programa de alfabetización también les proporciona una razón aceptable social para poner de lado el trabajo doméstico, por esta razón es generalmente esperado que la alfabetización mejore, las habilidades de las mujeres para hacerlas frente con las responsabilidades familiares.

Un Grupo de Autoayuda

La mayoría de las mujeres adulto casadas quienes participan tienen un esposo que las apoya y que les permite asistir a las clases de alfabetización y descansar de las rutinas domésticas por un momento. La presencia de un esposo comprensivo aparece para desempeñar un papel esencial en la participación de las mujeres en los programas educacionales. Sin embargo, muchas de estas mujeres tienen significativos problemas en el hogar. La violencia marital no fue reportada en las entrevistas, pero problemas ligados al estrés de la sobrevivencia económica, discusiones, con su esposo, y preocupaciones sobre la seguridad de sus hijos son parte del bajo ingreso de cosas del proyecto de cada día de las mujeres.

Alicia, con una educación del sexto grado, y de este modo la más altamente educada en este grupo, ha indicado originalmente que participo en un programa de alfabetización para mejorar sus habilidades en la materia. Pero después reveló que participaba en el programa porque su esposo había visto otra mujer y tenía serios problemas con él en casa. En sus palabras, “Ver que no soy la única con problemas, que otros también los tienen me ayudo”.

María Aparecida, una mujer quien continuó asistiendo a las clases de la MOVA después de pasar el examen que pudo permitirle pasar al cuarto grado, dice:

Ayudamos a cada uno, los tranquilizamos. (Discutimos) muchas cosas que nuestro esposos dicen y nosotros tenemos que olvidar. Problemas y niños. Habló con otros estudiantes para que no pierdan la esperanza.

De acuerdo a María Teresina, joven madre de cuatro:

Hablamos (en las clases) un poco sobre nuestras vidas. De este modo las personas pueden ver como la vida de cada uno realmente es. De este modo aprendemos de cada uno. No hay nadie que no tenga problemas. Hay personas que sufren más que nosotros. Los principales problemas son los pleitos domésticos, las peleas con el esposo. Uno aprende a vivir viendo que todo tenemos problemas.

Otros comentarios hechos por las mujeres también reflejan la naturaleza terapéutica de las clases de la MOVA:

Nosotros hablamos cada uno de los problemas del otro. Damos nuestro propio consejo. Aprendemos como vivir mejor.

En clase paso un buen momento, no me preocupo mucho.

En casa cuando estoy nerviosa rompo cosas. Aquí estoy relajada.

Las redes de asistencia informal también son desarrolladas a través de las clases de alfabetización. Las mujeres frecuentemente indicaron que: "Si alguien está buscando un trabajo, pregunta a otros por ayuda. Nosotros ayudamos a cada uno".

El Club Social Informal

Para mujeres con limitadas oportunidades para desarrollar y visitar amigos, la clase de alfabetización pronto se convirtió en un lugar donde las relaciones de amistad pueden ser hechas, renovadas, y profundizadas. El lugar social en el cual las personas con bajos ingresos vive es más que simplemente un contexto; actúa como un límite y terreno físico para las acciones y eventos de las personas. Lejos de ser pasivo, como un lugar afecta la vida diaria de las personas en múltiples y poderosos caminos. En vecindario para muchas de estas mujeres es percibido como peligroso. La movilidad física de las mujeres a través de la comunidad es limitado, por sus responsabilidades domésticas y las frecuentes condiciones tratadas en el vecindario, las mujeres no tienen la oportunidad de desarrollar relaciones de amistad con otros mujeres.

La mayoría del provecho será dirigido directamente a los monitores de alfabetización. Los participantes se transforman fuertemente identificados con el monitor, quienes se refiere a él por su primer nombre en su relación en el contexto brasileño, donde existe una tradicional distancia entre ellos. La mayoría de los monitores son apreciados por su paciencia, cualidades de cuidado, y habilidad para escuchar. De hecha la identificación es demasiado fuerte que en muchos casos las mujeres pararon de asistir el programa de alfabetización cuando

perdieron a sus monitores (como pasó cuando un monitor dejó su trabajo por que se caso y cambio de residencia).

“Ella es super”, “Es genial”, “Me cae muy bien”, son comentarios frecuentes. Un estudiante expuso: “Neide está clavada en mi corazón. Enseña cada cosa correctamente. ¡Muchas personas no conocían como escribir la ‘o!’”. Una mujer, considerablemente más grande que su monitor, dijo: “Ana es una segunda madre para mí. Es muy paciente. Si tu no sabes y preguntas, vendrá hacia ti y te explicará”. Varios estudiantes reportaron que hicieron el intento de de hablar con el monitor fuera de clases y una dijo que ella llegó media hora antes de la clase para hablar a solas con su monitor. El afecto por el monitor no es sólo y exclusivamente por sus tratos de cariño y simpatía. Las mujeres también detectaron el las prácticas del monitor que son conducidas para aprender, como se expresa en estas oraciones: “Ella es genial con nosotros, si tú no entiendes, ella explicará nuevamente”, y “Cuando preguntamos que si puede repetir, explicar, si estamos bien, ella explica, si le pedimos no marcar la libreta con tinta roja, nos complace”.

Las mujeres también tienen visiones positivas de sus contemporáneos en el aula de clases: “Conocí personas, e hice buenos amigos”, dijo uno. “Me caen bien todos, si me voy, los extrañaré mucho”, dijo otro. Las mujeres no sólo conocen mujeres en circunstancias económicas similares pero se dan cuenta que otras han hecho significativos compromisos dentro de sus limitantes de lectura y enseñanza. Una mujer participante dijo: “Voy a conocer gente, gente con responsabilidad, gente madura”.

El espacio de alfabetización es un club informal social que no es incompatible con el aprendizaje. En una de las actividades de alfabetización, un grupo de mujeres mostró un mapa de Brasil y después recorto y coloreo el estado de donde venían. Al momento que veían el mapa y hacían las incisiones en el papel dándole forma al estado, nadie pudo ayudar pero se dieron cuenta de la gran alegría que les provocaba verse representadas a través de un papel en el grande póster con la forma de Brasil. Hubo pláticas y risas sobre las formas que habían cortado, cuando escribieron en él el nombre de su estado, colorearon el papel, y después que suspiraron por el mapa. Toda la actividad tomó alrededor de una hora y estuvo acompañada por muchos cuestionamientos de cada uno considerando cartas y sonidos, e historias personales de cómo fue cuando vivieron en ese lugar. La oración más frecuente hecha durante esta actividad de aprendizaje fue “Esto es divertido”.

No intencionalmente, el aula de clases de alfabetización ofrece a las mujeres que no saben leer, la oportunidad de conocer otras mujeres con similares obligaciones y, frecuentemente, experiencias similares de pobreza y subordinación. Para muchas mujeres es el primer tiempo en que pueden ver en una escala colectiva que su situación personal está lejos de ser única. En este nuevo sitio las relaciones de amistad se desarrollan rápidamente. Estas relaciones de amistad no son aquellas en las cuales visitarán a cada quien en su casa o que

estén en contacto a través del teléfono (como es el caso de las mujeres de clase media), o por el supermercado, sino que estarán limitadas por los encuentros en la clase. De este modo la expectativa de ver a otros estudiantes se convierte en un fuerte incentivo para asistir a las lecciones de alfabetización.

En todo, las clases de alfabetización llevan consigo varias importantes funciones para los participantes. El aula de clases emerge como un decisivo espacio social donde los miedos y asuntos que acompañan una vida de pobreza son temporalmente olvidadas y donde intercambio de amistad sobre la vida y problemas personales pueden ser abrigados. Tiene un efecto terapéutico de un grupo de autoayuda. La función de aprendizaje del programa de alfabetización no es olvidada, pero el proceso de aprendizaje se transforma con más expansión para cubrir la vida en sus manifestaciones múltiples y no sólo la habilidad de leer y escribir unas pocas palabras y frases.

El Mensaje Político del Aula de Clases

Desde la perspectiva de los diseñadores del programa de la MOVA, las clases de alfabetización deben abarcar temas y problemas que permitan a los estudiantes ser conscientes de las causas de exploración en la sociedad y como estas variadas fuerzas operan en sus vidas. Esta conciencia está para ser promovida a través de las discusiones de clase en tópicos tales como el hogar, la salud, las elecciones políticas, la transportación, y el trabajo.

Todavía este objetivo oficial, cuando se yuxtapone con otros significados que las clases de alfabetización tienen para las mujeres, enfrenta fuertes tensiones y conflictos. Mientras las mujeres y los hombres que asisten a las clases de alfabetización sobre el tiempo disfrutan hablar sobre sus problemas concretos con cada uno, no obstante desarrollan una renuencia para tratar con la tristeza, o cuestiones no placenteras. Ilustrativo de esta renuencia es el siguiente incidente. Uno noche, mientras estaba observando una clase de alfabetización cerca de una favela, un hombre joven se acercó al supervisor quien me estaba acompañando para solicitar el uso de su camioneta para llevar a un hombre al hospital. Después un breve intercambio, parecía que el hombre estaba efectivamente en necesidad de atención de emergencia y fue transportado al hospital. Después del regreso, el supervisor explicó que el hombre había sido malamente herido. Sus intestinos habían sido perforados y había necesitado cirugía para salvar su vida. Cuando el supervisor reportó esto a los monitores y a mí todo pudieron escuchar. Sin embargo, no observé ninguna reacción por parte de los estudiantes. Mencione esto al supervisor, quien pregunto al monitor. Después el monitor para obtener alguna discusión, escribió en el pizarrón dos oraciones: "El hombre fue acuchillado" y "El hombre fue llevado al hospital". Estas oraciones fueron leídas en voz alta y después los estudiantes las copiaron, sin discusión. Nuevamente pregunte al supervisor porque no tomaba lugar una discusión. A su vez lo comenté al monitor, quien nuevamente interpreto mi cuestión como una petición para la acción. Ella preguntó a los estudiantes directamente que pensaban sobre el incidente, los estudiantes gradualmente, uno por uno, hablaron de sus propios

encuentros con la violencia. “Me han disparado aquí”, dijo un hombre mostrando su brazo. “Me dispararon en la pierna justo enfrente de mi casa”, dijo otro. “He sido acuchillado dos veces”, dijo otro hombre”. Un hombre más grande dijo, “Hay un cuerpo muerto cada fin de semana en los alrededores”. La violencia emerge como parte de nuestra vida diaria: una ocurrencia no placentera; nada que inspire una especial discusión.

La MOVA está supuesta para tener un componente político explícito. Hubo indicaciones que como un esfuerzo estaba ocurriendo, y pareció ser de manera comparado al mayor contenido académico de las clases. La mayoría del componente político tomó lugar a través de la elaboración del “texto colectivo”. Esta estrategia, basada en la idea de Freire, comienza con una discusión de grupo alrededor de cierto problema o cuestión presionada. Siguiendo esta discusión los miembros del grupo contribuyen sus ideas y comentarios a producir una simple historia que después es puesta en forma escrita. De las entrevistas con los monitores y juzgando desde algunas de las palabras y oraciones usadas en clase, “los textos colectivos” han sido escritos en tales cuestiones como la situación de estrés en niños, inflación, y transportación.

Durante mis observaciones del aula de clases de seis profesores en junio de 1991 a pesar de los textos la escritura emergió; del mismo modo, el diálogo no escrito Freiriano pudo ser observado. En clases sostenidas por cuatro monitores con contenido no político pudo ser observado; en el caso de otros dos monitores, tanto los ejercicios y palabreas derivaron de previos textos colectivos con un contenido político. Cuando el texto colectivo estaba siendo usado, usualmente sirvió simplemente para identificar verbos y sustantivos para la creación de nuevas oraciones, este tiempo desprovisto de carácter y reflexión política.

Durante mis observaciones en junio de 1992 y julio de 1993 note los más fuertes esfuerzos para desarrollar un diálogo entre en monitor y los estudiantes. También me di cuenta que había sido buscado para el diálogo desde la perspectiva de mi propia experiencia en seminarios universitarios, en los cuales la paz y participación es rápida e intensa. En una clase de alfabetización hay una congruencia entre la paz de la escritura y la paz de la expresión de ideas. Muchos estudiantes de la alfabetización se definen a ellos mismos no como personas analfabetas sino como personas que no pueden hablar bien y tienen miedo de hablar incorrectamente. Este siendo el caso, las mujeres dan a conocer sus opiniones en intervenciones de una sola frase con pena, y vacilantes. El monitor termina hablando mucho más que los estudiantes –una situación que emerge como un silencio expandido y tiene que ser cortado.

En su propia reconstrucción de que va en clases, varias mujeres se ven como participantes activas, presentando opiniones en varias materias que el monitor brinda para la discusión. Frecuentes veces las mujeres se reportan dando su opinión en varias cuestiones y ligando su experiencia. Varios reportan haber sido cuestionados “preguntas en las cuales no había nunca pensado antes”. Otras mujeres, sin embargo, se describen más como oyentes porque son demasiado

“tranquilas” o “tímidas” para hablar. Los temas que pueden recordar para trato de discusión están relacionados con salud, cólera, problemas en la casa, SIDA, religión, el gobierno, y las cuartas elecciones municipales que vienen y sus candidatos.

Algunos monitores tuvieron éxito en fomentar el comentario analítico de sus estudiantes en materias que parecen la primer mirada desprovista de contenido político. Como una instancia es proveída por un ejercicio del aula de clases en figuración del presupuesto familiar del estudiante, una actividad desarrollada alrededor de un texto recolectado. Este ejercicio, conducido por al menos un hábil monitor, se transformó en una simple operación agregada. En contraste, con un monitor afectivo tal como el ejercicio de Ademilda se convirtió en un trampolín para varias discusiones políticas. En las manos de Ademilda, cada una de las categorías del presupuesto fue examinada. La atención particular fue dada al artículo “tiempo libre”, el cual para varios estudiantes no fue un concepto regular en su vida diaria. Ademilda explicó el derecho de sus estudiantes para tener algún buen tiempo en sus vidas y les pidió identificar que actividades podrían ser. Los estudiantes identificaron gradualmente los eventos tales como ir a un bar botanero, ver una película, comprar una pizza, o hacer un viaje a la playa. La tarea fue designar que podría ser un salario razonable para cubrir las expensas de subsistencia y tiempo libre de los estudiantes y sus familias. Gradualmente, y solo después de tres secciones de clase, hizo que los estudiantes vinieran a la realización de que sus ingresos eran miserables y no podían cubrir “las necesidades básicas” de vida. Fue sorpresa en muchos ojos. Sus comentarios, expresaron shock y no credibilidad. Ademilda efectivamente ligó el problema de sus salarios a las condiciones de los trabajadores y el estado de la economía. En muchos estudiantes, apareció iluminar una nueva luz.

Las discusiones sobre los problemas de salud como el cólera y el sida fueron bienvenidos por los estudiantes. En la narración de su experiencia de aprendizaje, muchos mostraron el entusiasmo por cruzar un tema desconocido por primera vez en su vida. Sin intentar rebajar la reacción de la alfabetización en adultos a un nuevo conocimiento, muchos reaccionaron en una moda similar de los niños que asisten al jardín de niños después de una historia interesante, abriendo sus ojos, mostrando emoción en sus voces. Observar los siguientes informes sobre materias aprendidas en clase:

Hablamos sobre el cólera. Como te contagias, que hacer si lo tienes, los síntomas, como empieza. ¡Yo sabía que existía, pero ahora se como sucede y que hacer!

¡Un doctor vino y nos dio una charla de como los bebés son alumbrados! No sabía como eran concebidos hasta que un amigo me lo dijo. No sabía de donde vienen los bebés hasta que mi bebé estaba por nacer.

Un doctor habló sobre el sistema nervioso, presión baja y alta.

Mientras el conocimiento de los problemas de salud fue frecuentemente dado y aceptado, las discusiones sobre las condiciones de género fueron menos

frecuentes. Estas discusiones han ayudado a algunas mujeres pero otras han encontrado en ellas angustia. De lo anterior fue esto observado:

Encuentro muy interesante una discusión de clase sobre las mujeres que no salen de su casa, donde los esposos controlan. Antes, las mujeres eran más tontas, ahora están mejor informadas.

Pero para otros,

Hablamos sobre el hecho de que las mujeres deben tener el igual mando que los hombres. Pero en nuestra clase social no es así. Los hombres no deben mandar igual que una mujer. Cuando una mujer quiere el mando, la gente dice que ella está hablando como un hombre (esposo) y el se encuentra desmoralizado. Cuando salgo le digo a mi esposo que voy a salir, pero tengo amigas que salen sin decirles o deben tener el permiso de su esposo para salir.

Las discusiones sobre las políticas formales (la actuación del gobierno, los derechos de votar, el papel de los representantes) son recibidas al menos favorablemente. Esto no es sorprendente en la luz de la socialización de las mujeres para ser considerada más con la esfera política y la creencia general, que las políticas son un mundo de hombres. Al tiempo de mis preparaciones de visita en junio de 1992 estuvieron en progreso para las elecciones municipales en noviembre. Las elecciones fueron muy importantes porque el Partido de los Trabajadores (los patrocinadores del programa de alfabetización- figuró para la reelección. El fracaso en las elecciones puede significar –como fue- el fin de la MOVA. Los candidatos han venido directamente y sus plataformas fueron el comienzo para tomar forma. Varias mujeres, sin embargo, no quisieron discutir los candidatos porque encontraron el tema “no interesante”. Otras han aprendido más sobre el proceso político pero esta conciencia, dado que las lleva como actores políticos, ha servido para hacerlas más críticas y escépticas sobre el proceso político. Una participante quien entendió algo sobre las políticas dijo: “Hay muchas discusiones políticas en clase para votar sobre que el candidato hará, no por lo que ve”, pero otras refiriéndose a una discusión similar, dijo: “Aprendí como robar más que otros. Existen todos los ladrones”, y “Se que el ganador no hará nada. Votaré por cualquiera que me guste. (Buena apariencia). La corrupción fue un tema cercanamente asociado con las políticas, especialmente en estos días, cuando después de que el Presidente Collor había sido acusado por sobornar a varios industriales para contribuir en su campaña. Esto pareció que el mensaje político del aula de clases promocionó separación de políticas por constantemente subrayar la no verdadera naturaleza de los políticos e instituciones políticas.

Varios monitores reportaron tener un tiempo difícil combinado los objetivos políticos y pedagógicos del programa. Observaron que los estudiantes compartieron una común motivación: tener que trabajar y sobrevivir como personas en un centro urbana los dirige a aceptar el mensaje político, cuando éste centra un problema concreto en sus vidas. Pero las discusiones políticas en el abstracto o más distante modo fueron no siempre fáciles. Un monitor popular joven, innovativo y tranquilo observó:

La gente no cree en la lucha organizada. Sus vidas son demasiado individualizadas; pelean todo el tiempo para sobrevivir. Trato de involucrarme yo mismo en sus vidas –hablando a sus esposos, visitando sus casas, viendo las causas de los problemas en sus vidas. Pero no les gusta hablar sobre el gobierno, las huelgas. Hacen caras; me dicen que no les gusta; se encuentran callados. Después tengo que cambiar el tema... tengo más éxito discutiendo miedos personales, los nombres de los miembros de la familia, los nombres de los autobuses que toman.

La resistencia de los participantes a los temas políticos fue corroborado por varios participantes, particularmente mujeres más grandes, uno de ellas dijo: “Hablar es bueno para personas más jóvenes. A mi edad eso no me interesa”. Pero una mujer más joven también expresó este sentimiento:

Los monitores frecuentan hablar sobre las políticas. Algunas veces cada uno debe participar. Los estudiantes más deben escuchar. Los estudiantes no entendieron de qué estaban hablando. ¿Cómo podemos entender si no se entienden los políticos a si mismos?

Los Desafíos de la Resocialización Política

En referencia a los cambios en el entendimiento y perspectivas políticas, dos términos pueden ser usados. Para éstos preferimos un lenguaje más contemporáneo, el proceso puede ser llamado aprendizaje “transformativo” o “emancipado”. Prefiero usar el término resocialización política por dos razones: (a) para enfatizar que este aprendizaje es más continuo y con mayor compás, de este modo parte de un proceso de inducción cultural; (b) para subrayar su foco preciso, el entendimiento del poder de relaciones en la sociedad y como relacionan a instituciones, el estado, y e mismo.

La literatura en la motivación de adultos para los participantes en la educación afirma que mientras para los niños la motivación básica para la alfabetización está de acuerdo con la autoridad (o padres), para los adultos la motivación básica es la “capacidad de permiso de la alfabetización” o la necesidad de presentarse mejor como padres o trabajadores. (Beder, 1991). Mientras estas razones pueden estar en trabajo, la evidencia de la MOVA muestra que las motivaciones involucran el placer del proceso dado que simplemente es su resultado. Dos características persistentes de las mujeres participando en el programa de alfabetización de la MOVA son que viven cercanamente y que están en un punto del círculo de su vida en el cual es posible ordenar las responsabilidades domésticas, como demandas por “otros” en que su tiempo y atención ha disminuido. Cierta vez en el lugar del aula de clases las mujeres descubrieron algunos beneficios no anticipados de la experiencia de clase, tales como encontrar un lugar de gran convivencia, buscar refugio desde otra manera de existencia difícil, y hacer nuevos amigos.

El punto en el círculo de vida de las mujeres también afecta sus aberturas a mensajes políticos. Entre las mujeres más grandes el proyecto personal buscando la alfabetización está bastante limitado: aprender a leer mensajes y signos concretos en la vida diaria –nombres y precios de productos, nombres de calles, rutas del autobús. Las madres más jóvenes buscan la alfabetización frecuentemente para ayudar a sus niños; tienden a ser más receptivas de las discusiones políticas, quizás porque ven la necesidad de resolver los problemas que sus hijos enfrentan en la comunidad. Entre los participantes más jóvenes (principalmente solteras y sin hijos), sus objetivos de alfabetización están dirigidos a los más altos niveles de educación para ser más competitivos en el ámbito laboral. ¿Cómo puede un proyecto de “alfabetización emancipativa” tomar informe de diferentes agendas personales? ¿Cómo pueden los reclamos y los deseos comunes ser establecidos? ¿Cómo pueden las mujeres ser incorporadas dentro de una arena macro política sin permitirles primero estar en control de sus propias vidas? Estas son cuestiones frecuentemente tratadas en los esfuerzos de la “alfabetización emancipativa”.

En los intercambios sociales que resultan, las mujeres desarrollan un gran sentido de confianza y aprender a expresar sus opiniones. Temas cerca a vida diaria como la salud provocan sus intereses y participación. Temas que desafían nociones recibidas de la masculinidad o femineidad como aquéllas concernientes a las áreas de las mujeres de decisión de mercado y las políticas son menos bien recibidos. Este comportamiento –la renuencia a tratar con “problemas políticos” explícitos o formales- encuentra alguna explicación en el análisis sociocultural de alfabetización dirigido por Herat (1983). Ella observó que “el lugar del lenguaje en las vidas culturales de cada grupo social es interdependiente con los hábitos y valores de comportamiento compartidos entre los miembros de ese grupo”. Ella notó que cada comunidad tiene su propio camino de tomar el significado del lenguaje escrito y oral. A través del uso de un concepto que llama “evento de alfabetización –la ocasión cuando hablar resuelve una pieza alrededor de la lectura o escritura- Heath encontró que la experiencia de hablar sobre un texto está íntimamente ligada con la facilidad de la lectura del mismo texto. Su conclusión fue que tanto los usos del lenguaje oral como del escrito deben ser considerados para entender los eventos de alfabetización en un grupo social. En el caso de las mujeres de la MOVA, no hubo un cruce entre los esfuerzos para hacerlos discutir problemas políticos en el aula de clases y el tipo de discurso político del que se ocupan en su vida diaria –que fue prácticamente nulo en el nivel abstracto. En intento de los monitores por incorporar textos políticos orales y escritos donde no había paralelos iguales, fue después una tarea difícil.

La discusión de las políticas formales no sólo fue evitada por las mujeres sino también des enfatizada por los monitores, muchos de los cuales no sintieron competencia o facilidad de discutir temas políticos. En parte esto es por el hecho que muchos de los monitores de alfabetización son mujeres quienes, como sus estudiantes, todavía suscriben las normas sociales de las mujeres como actos apolíticos.

Factores como las habilidades necesarias para la resocialización de otros también entran en la pintura. Sin embargo generalmente tomados para dar por sentados los métodos de crecimiento de conciencia, es difícil ocuparse en el diálogo con personas que vienen bajo condiciones subordinadas y opresivas. Es también difícil moverse de habilidades de código y no código dentro de un entendimiento crítico de la realidad. La dificultad emerge por la traducción de un tema (expresado en oraciones) dentro de un diálogo sustentado que requieren habilidades de los monitores que no siempre tienen. Estos problemas llaman a la unión de los problemas de micro nivel sentidos en el nivel personal, tales como la basura en la calle, transportación pobre, falta de atención médica en el centro de salud de la comunidad, grandes problemas relativos a la atención gubernamental para la difícil situación y necesidades de los sectores más pobres de la sociedad. La creación de interacciones de diálogo participativas es posible pero requiere las habilidades de los monitores en lenguaje corporal, entendimiento de las experiencias y esperanzas de las personas, y los momentos tranquilos de incertidumbre y amenaza. El fracaso por obtener un diálogo sustantivo obliga a los monitores a enfatizar las actividades iniciales del monitor. El proceso de aprendizaje gradualmente pierde su naturaleza de diálogo. En consecuencia, aunque la MOVA intenta tener tanto el componente pedagógico como el social, más tarde se convierte relativamente débil.

Un factor adicional que puede ampliamente dirigirse a la resocialización política se obtiene en caso donde los cambios políticos significativos no están ocurriendo en el resto de la sociedad. Una poderosa fuente del deseo para la resocialización del adulto es su propio cambio social (Beder, 1991). Estos cambios proveen el soporte y contexto bajo el cual nuevas normas pueden establecerse. En Sao Paulo, la MOVA opera como un esfuerzo importante pero modesto del cambio social. Su llave protectora, el Partido de los Trabajadores, existió bajo frágiles condiciones. Además, las elecciones municipales en noviembre de 1992 regresaron el poder político a elementos conservadores, que no perdieron tiempo en la terminación del programa de la MOVA.

Las Lecciones Dibujadas de la MOVA

Wikelund et al. (1992) observó que,

La participación del adulto en la educación de alfabetización es un complejo y multifacético fenómeno, influenciado por numerosas fuerzas interrelacionadas en la vida personal de los individuos, sus familias, sus vidas, y en el ambiente y la sociedad en la cual crecen, aprenden, trabajan y viven.

En el caso de las mujeres de bajo ingresos, su marginación social (pobreza) combina con su incapacidad (siendo materia para obtener barreras de los hombres, y definiciones sociales de madre y esposa) para hacer las adquisiciones de alfabetización un sueño distante.

Los significados de alfabetización de las mujeres, en las cuales su ambiente social y doméstico positivamente aparece como un fuerte y común denominador, compiten con el desarrollo de individuos políticamente autorizados. Un diálogo político sustentado alrededor de nuevas palabras y frases de alfabetización no puede emerger simplemente por causa de las limitaciones políticas de los monitores (sus bajos niveles de habilidad por lo que es una tarea compleja). Los importantes obstáculos derivan de las situaciones personales de las mujeres. En casos donde el diálogo político presenta aspectos de pánico de la vida diaria de las mujeres –violencia marital, inflación, desempleo, problemas de transporte- y las mismas pueden evitar estos temas. Esta conducta no debe ser equiparada con una de la indiferencia por parte de las mujeres pero, por el contrario, debe ser entendida en el contexto de una vida que ofrece satisfacción limitada. Las clases de alfabetización tienen una petición como la amistad y lugares de libertad y cuidado que las mujeres desean proteger.

Los diseñadores del programa deben estar concientes de una disyuntiva substancial que emerge entre los objetivos de éstos ofreciendo un programa de alfabetización y que viene a evaluarlos ellos mismos en su servicio. La literatura en la vida adulta viene acompañada por muchas de las responsabilidades y contrastes del adulto. Los diseñadores del programa deben incrementar su entendimiento de cómo la alfabetización necesita figurar dentro de la jerarquía de las necesidades de supervivencia que enfrentan las mujeres en la vida diaria. La educación es una pequeña espera en la existencia del adulto pobre. Como Beder nota, “la educación de alfabetización del adulto debe enfocarse en conocer las metas de los aprendices, por el tiempo en que la participación es voluntaria, la sociedad puede cosechar sus beneficios solo si los aprendices están conducidos a cosecharse a ellos mismos” (1991). El desafío a los diseñadores del programa de alfabetización es satisfacer sus deseos para la convivencia social mientras instalan un sentido de conciencia crítica que será necesariamente doloroso para los participantes. Un desafío adicional para los implementos del programa será ligar las micro habilidades de alfabetización al conocimiento acumulado y coherente a los asuntos colectivos en partes de las mujeres participantes. Para alcanzar este objetivo, es claro que hay una necesidad por desarrollar una fuerza de trabajo profesional para la educación de alfabetización del adulto, la cual no puede continuar para depender de parte del tiempo de los monitores o los voluntarios con pocos antecedentes en la educación (Lytle, 1992). La formación del monitor emerge como un componente crucial en programas de alfabetización exitosos (ver también Lind y Johnston, 1990). Los elementos en alfabetización de la formación del monitor, en contraste a las destrezas cruciales para promover las habilidades y prácticas de lectura y escritura en adultos, tendrán que incluir competencia en la instrucción y manejo de un grupo pequeño, personal, y habilidades de ciencia de investigación social para desarrollar y usar perfiles personales y sociales de sus estudiantes. La resocialización política de las mujeres es una iniciativa difícil que necesita mucho más grande entendimiento para ser efectivamente implementada.

Capítulo Quinto

El Papel de las Mujeres en la Democratización de las Escuelas y las Familias en Argentina

Beatriz Schmukler

Este capítulo reporta los datos desde la investigación hecha en Argentina de 1985 a 1992 en un intento para entender si el nuevo gobierno que vino al poder en 1983 creaba las condiciones para los espacios micro democráticos en la vida diaria, y que influencia tuvieron las mujeres en la creación de esos espacios. Específicamente, estuve interesada en entender el “potencial democrático de la madre”. Las mujeres jugaron un exitoso papel opositivo contra el régimen militar durante los años 70’s como es simbolizado por las madres de la plaza de mayo, quienes marcharon en protesta por sus desaparecidos hijos. Por los años 80’s las mujeres estaban dirigiendo programas en comunidades pobres que se oponían a las nuevas medidas de austeridad que acompañaron la reestructuración económica de Argentina. Durante los periodos autoritarios y democráticos, las mujeres estaban confrontando al estado y creando organizaciones de la comunidad fuera del sistema político formal. Estas se convirtieron en nuevos tipos de organizaciones, que usaron los métodos participativos de marcada decisión en respuesta al disgusto de las mujeres con las políticas formales.

Los datos reportados en este capítulo son parte de un largo estudio que se enfoca en el papel de las mujeres en este amplio proceso de democratización. Los datos reportados aquí serán reportados en viñetas de más amplios estudios, que se enfocan en las nuevas funciones que la clase trabajadora y las madres pobres desarrollaron dentro de sus familias y dentro de la esfera pública –por ejemplo, las organizaciones de la comunidad de las escuelas de sus hijos.

El estudio redacta la observación y las entrevistas participantes entre la clase participativa y las clases pobres. La democratización de las familias fue analizada por observar los patrones de cambio en el género, autoridad y las relaciones de poder. Estos datos reportados aquí fueron tomados de un estudio que se enfoca en las interacciones de la familia en la escuela con las escuelas elementales y siguen un estudio previo que se concentran padres con hijos en escuelas secundarias (Schmukler, 1992).

Una cuestión central de este estudio fue si la democracia fue ampliamente posible sin la disolución de raíces profundas autoritarias que penetraron las instituciones sociales. Quería entender si la nueva democracia en la esfera política creó las condiciones para los individuos comenzar una lucha por sus derechos y deberes personales a nivel local. Las instituciones en Argentina han tradicionalmente autoritarias, con un compromiso fuerte y no crítico a la dirección jerárquica. A través de los procesos de marginación, los sistemas autoritarios han repetidamente frustrado las acciones de los autores individuales dentro de las instituciones. La socialización autoritaria no ha sido simplemente una materia de valores pero si no red de relaciones sociales. La familia y la escuela han sido los

mayores agentes para la formación de los individuos en los valores y practicas autoritarios, reforzando la función de cada quien.

Este estudio se enfoco en las madres, por que ellas fueron las intermediarias entre la familia y las instituciones públicas, tales como las escuelas. Esto significa que su cólera y su afirmación de sus derechos tuvieron repercusiones inmediatas dentro de las instituciones privadas y publicas. Las acciones de las madres en este periodo transitorio en el cual la democracia tuvo que ser definida y redefinida, fueron parte de un proceso de democratización institucional que puso paralela la amplia apertura democrática en la sociedad Argentina. Mi hipótesis en este estudio fue que las acciones de las madres en las organizaciones sociales fuera de casa, incluyendo las escuelas de sus hijos podrían influenciar la democratización de familias pobres y promover el entendimiento incrementado entendimiento entre las familias y las escuelas en donde las mujeres podrían demandar una voz. Como veremos, la primer parte de esta hipótesis fue al menos en parte colaborada; los cambios significativos en las funciones de genero fueron negociados dentro de las familias. Menos progreso fue visto en la habilidad de las madres para extender más estas relaciones igualitarias a las escuelas. Algunas razones para la resistencia por parte de las escuelas son discutidas en la sección final.

Los Orígenes de los Movimientos de las Mujeres en Argentina

Los primeros movimientos autónomos de las mujeres, con metas y estrategias definidas por ellas mismas, comenzaron a emerger durante el régimen autoritario de 1976 a 1982. Durante este periodo las mujeres fueron, para el primer tiempo las más importantes protagonistas en una lucha anti autoritaria contra la represión del régimen militar. Como las madres de las victimas (quienes fueron principalmente pobres y clase trabajadora) de esta represión encontraron en ellas mismas la dirección hacia la lucha contra la dictadura. Esta lucha guió a la redefinición del concepto de maternidad que resulto en cambiar en nociones de feminismo. Las madres de la plaza de mayo era generalmente mujeres sin ninguna experiencia política quienes se comprometieron en una lucha anti represiva como buscaron para sus desaparecidos hijos en los cuartos de espera de los cuarteles militares (Navarro, 1989; Fisher, 1989).

A través de sus acciones de mujeres como madres estuvieron en desacuerdo de llamar al ejército para ser guardianes de la vida conservativa familiar y estuvieron reconstruyendo el concepto de altruismo femenino que esta implícito en el concepto de la madre santa en la argentina católica. La maternidad no fue solo un amplio símbolo de privacidad y aislamiento dentro de los grupos familiares divididos y desarticulados. De este modo la maternidad adopta la imagen de amas de casa tomando el espacio público de la plaza cívica central como propia. Las madres estaban desafiando la imagen de locura que los militares, la media y los representantes de la cultura publica estuvieron

perpetuando en las etiquetas de las madres como las “mujeres con locura de la plaza de mayo”.

A través de estos movimientos sociales guiados por las madres, las mujeres han mostrado que su entendimiento de los problemas políticos empieza de su propia experiencia personal y emocional. Rene S. de Epelbaum, una de las madres de la plaza de mayo, afirma en una entrevista:

Porque, tu conoces que al principio, solo queríamos a nuestros hijos. Pero, como el tiempo pasaba, venimos a entender diferente sobre que estaba pasando en el mundo. Hoy estoy escuchando la radio y hay alguien quien canta muy bien y que esta cantando sobre los niños, sobre los bebes hambrientos. Esto es también una violación de los derechos humanos (Navarro, 1989).

De este modo lo que comienza como un problema domestico de las madres buscando a sus hijos desaparecidos da lugar a un movimiento social con implicaciones de otros niveles.

En 1983 Argentina apuntó a una etapa democrática cuando Raúl Alfonsín se convirtió en el nuevo presidente electo. Durante las primeras etapas del gobierno de Alfonsín la democracia significo la reabertura del proceso electoral también como la libertad para empezar nuevas asociaciones. Esto guió a un incremento a la participación social porque incrementó el numero de los ciudadanos que se ocuparon en actividades políticas o porque una transformación de las relaciones jerárquicas y autoritarias dentro de las instituciones privadas estaba tomando lugar. Junto con la restauración de los partidos políticos, parlamento, ley constitucional y la preliberación de organizaciones no gubernamentales, el gobierno de Alfonsin reestableció un discurso de igual acceso a las instituciones sociales, económicas y políticas (Cavarozzi, 1991).

Con el establecimiento de un gobierno democrático las profundas raíces de autoritarismo en las instituciones de la sociedad argentina que permitieron la vida política diaria incrementaron evidentemente. La liberación de instituciones que fueron básicas para la socialización de nuevas generaciones, tales como la escuela y la familia, guiaron a profundizar en la democracia. Bajo el régimen militar estas instituciones jugaron una importante función en la legitimación de los valores autoritarios y las relaciones opresivas en la sociedad. Ahora la función tradicional de las madres fue convertida para abrir nuevas cuestiones.

La renegociación de las funciones de género dentro de la familia y en la comunidad.

De acuerdo a Roberson y Burkart (1979) las identidades individuales están construidas contextualmente en lugares de grupo o institucionales. En cada grupo en el cual el individuo pertenece, hay códigos sociales que se adquieren dentro de la negociación del grupo y sirve para identificar a los miembros del grupo. Estos identificando códigos están compuestos de varias dimensiones de sexo, edad,

ocupación, estatus, grado de solidaridad con las metas de grupo, u otra afiliación estos códigos también están determinados por las conexiones externas que los individuos tienen con otros grupos y la función que los individuos juegan como un apoyo económico o emocional, que ayuda a mantener los límites del grupo. La negociación de identificar códigos en cada grupo toma lugar con un sistema autoritario en el cual algunos individuos juegan el papel de figuras de autoridad.

Un resultado de esta nueva articulación de identidades contextuales de las mujeres fue la identificación de códigos que estuvieron cambiando en las familias cuando las mujeres fueron más activamente reconocidas como figuras de autoridad (Di Marco y Schmukler, 1991). Esto inició una serie de cambios como las mujeres que defendieron sus propias metas y deseos. Las negociaciones entre las mujeres y el resto de la familia hicieron sus metas personales más legítimas, más claramente reconocidas y cercanas a ellas. Esto, resultó en una expansión de las esferas de actividad legítimas de las mujeres y un crecimiento en su propia estimación y voz de las mujeres.

Nuestro estudio encontró diferencias entre las mujeres de familia participantes (PWH), y no participantes (NPWH) buscando el grado de cambios en las prácticas de género hechas por miembros de la familia. Las mujeres participantes son aquellas que son miembros de las organizaciones de la comunidad, trato de uniones, o partidos políticos. Encontramos que dentro de las negociaciones de las mujeres participantes de familia tomaron una nueva forma cuando, en sus asociaciones de la comunidad, las mujeres comenzaron a articular ideas sobre su propia subordinación. Muchas de sus anteriores estrategias individuales representaron formas de resistencia, que ayudaron a alcanzar algunas metas personales aunque no cambiaron la división basada de sexo, en la labor de su propio género de identidad. Nuevas negociaciones afectaron tanto, y las mujeres comenzaron a hablar en un lenguaje de derechos. En particular, las negociaciones domésticas de las mujeres para superar la subordinación personal se hicieron traducidas dentro de un discurso más general antiautoritario que incluyó experiencias dentro y fuera de la familia. Como se vieron ellos mismos luchando para reconocer sus propias metas, reconocieron otras formas de autoritarismo en la familia, en las escuelas de sus hijos, y en las organizaciones públicas en las cuales participaron. Entendieron las razones para su retiro de la participación en organizaciones políticas masculinas, donde tuvieron experiencia con las marginación recordada de sus sentimientos de subordinación en casa (Schmukler, 1991).

En las familias de mujeres participantes, madres quienes estuvieron a través de los cambios de identidad femeninos estuvieron también iniciando negociaciones de género y autoridad en sus casas. Primero, los patrones de las mujeres participantes se resistieron y más tarde se encontraron involucrados fuera de casa. Los esposos impulsaron a sus esposas a empezar en casa para sacar las responsabilidades de la familia y disfrutar más tiempo con sus esposos e hijos. El cambio en sus cónyuges obligó a los hombres a confrontar no sólo su propia soledad y aislamiento sino también la importancia de sus esposas como

compañeras. Al comienzo de las negociaciones las mujeres esperaron la aprobación de sus compañeros, e intentaron mantener la división sexual del trabajo mientras trabajaban en asociaciones de la comunidad. La participación, después se convirtió en una nueva carga, y el doble trabajo diario para las mujeres se convirtió triple. Después de algún período de crisis doméstica, desorden, y nuevos acuerdos eventuales sobre las reglas, los esposos en estas familias aceptaron la participación pública de sus esposas. Como una consecuencia, se integraron más completamente dentro de las tareas domésticas y cuidado de los niños. Sin embargo, algunos de ellos expresaron cambios ideológicos, admitiendo los beneficios de la participación pública de las mujeres y reconociendo que sus relaciones con sus esposas serían más estimulantes cuando las mujeres comenzaran a participar en las acciones de la comunidad. Estas prácticas y valores de cambio de los hombres, en respuesta a los cambios y negociaciones de las mujeres, jugó un importante papel en el logro de posiciones de autoridad dentro de la familia.

Maternidad Social

Como la acción social de las mujeres fuera de casa incrementó —a través de actividades como servicios de desarrollo social para el pobre, incluyendo centros de cocinas y salud y cuidado diario de la comunidad- comenzaron a usar un lenguaje de derechos personales fuera y dentro de la esfera familiar. Los movimientos sociales previos de las mujeres nunca han desafiado su posición subordinadas en las esferas privada y pública. Por el contrario, el Partido femenino Peronista enfatizó la subordinación a los líderes masculinos. La oposición política al régimen militar considero a las cuestiones femeninas como problemas de segundo orden que tienden a dividir su movimiento democrático.

Ahora, por primera vez en la historia de Argentina, las mujeres de clase pobre y trabajadora estuvieron discutiendo metas personales y conscientemente defendiendo su derecho a iniciar actividades en la comunidad. De este modo, estuvieron intercambiando un altruismo maternal privado resultando en una forma de “maternidad social”. La maternidad social tiene muchas implicaciones para la redefinición de la vida diaria en vecindarios pobres en términos de incrementar el prestigio tanto de las organizadoras como de las luchadoras por los derechos humanos cuando las organizaciones políticas tradicionales estaba calladas (Schmukler, 1992).

Esto nuevamente ató a la conciencia y habilidad públicas para producir resultados en la comunidad y en el nivel político y contribuyó a una mayor posición de prestigio de las mujeres en la sociedad. La maternidad social dio a las mujeres el coraje de comenzar negociaciones dentro de la familia para cambia la división del trabajo y cambiar los patrones represivos de relaciones interpersonales.

Las negociaciones de las funciones de género dentro de las familias y la comunidad también, creó un lazo entre una crítica desarrollada de prácticas en los

niños autoritarias prácticas en el hogar y los caminos autoritarios en que las escuelas tratan a los estudiantes. Las mujeres fueron a través de un período de propia reexaminación dentro de sus propias tendencias al autoritarismo que se convirtió evidente, particularmente en consideración a las prácticas autoritarias hacia los niños. Consecuentemente, las madres también comenzaron a criticar las prácticas de disciplina de los profesores con sus hijos. En respuesta los padres también se convirtieron más críticos de las acciones disciplinarias de las escuelas (Perelman de Solarz, 1992). Las escuelas después se convirtieron en otra arena de lucha sobre la lucha sobre el cambio de funciones y un desafío para el nuevo sentido de las mujeres de maternidad social.

Las Familias en el Proceso de Democratización y sus Relaciones con la Escuela de sus Hijos

En un previo estudio de las escuelas secundarias, descubrimos la intención de algunas madres de convertirse más activamente involucradas en los problemas escolares (Schmukler, 1992). Supusimos que los intereses de las madres en los problemas de la escuela primaria deben ser más fuertes comparados a las madres con hijos en escuelas secundarias. Presumimos que las madres que sufrieron cambios de identidad de género y que fueron influencia en la democratización de sus familias deben ser más activas en protestar, organizar, o proponer soluciones concretas para al pedagogía u otros problemas escolares, en contraste a la participación previa en la cual se encuentran vistas como una extensión para sus hijos.

En nuestro estudio de la participación de las madres en escuelas secundarias, encontramos que la autonomía de las mujeres incrementó las oposiciones de las madres al maltrato de los profesores a los adolescentes, y en algunos casos desarrollaron módulos rudimentarios de organización para prever el fracaso escolar. Sin embargo, el estudio también mostró pequeño interés entre los administradores escolares y los profesores en colaborar con los padres, particularmente con las madres. Supusimos que en las escuelas primarias los profesores deben tener un mayor interés en integrar a las madres en los asuntos escolares desde que los niños son pequeños y sus madres tienden a estar más involucradas.

Desafortunadamente este no fue el caso. En la opinión de los profesores y administradores, las madres pudieron colaborar en los preparativos “domésticos” para eventos como festivales escolares mientras los padres estaban para participar en cooperativas, asociaciones oficiales de padres que tienden a trabajar de acuerdo a las metas de los profesores, como la colecta de fondos para materiales de la escuela e infraestructura. Los padres también estuvieron llamados por los asuntos de disciplina. Por otra parte, una visión deficiente de los padres por los profesores y administradores estuvo prevaleciente. Lo siguiente son ejemplos representativos de comentarios hechos en entrevistas:

Los padres no están interesados.

Vienen con sus demandas cuando es realmente tarde. No toman el cargo. No van a través del proceso de aprendizaje con sus hijos. Hay muchas familias desorganizadas; los padres están divorciados.

Hay demasiadas familias donde los padres no terminaron la preparatoria, y ellos no entienden, y por esta razón no pueden ayudar.

Hay familias que ocultan lo que sus hijos hacen. Nos mienten... Hay también familias en las cuales la madre trabaja fuera del hogar... y familias en pobres situaciones socioeconómicas... Hay también la experiencia de soledad que muchas familias sintieron durante la dictadura militar... Los niños después reprueban y dejan la escuela.

Las siguientes viñetas de nuestra caja de datos de estudios muestra la dificultad que las mujeres tienen en confrontar la rigidez de las percepciones escolares de las funciones sociales de las madres.

Noemí y Lina: las Madres confrontan las Escuelas

El siguiente ejemplo tomado de nuestros datos, Noemí esta reflexionando en sus viejos patrones de formación del niño, y junto con su esposo, comienza a protestar la forma como su hijo es tratado en la escuela. Noemí comienza a ocuparse en la comunidad organizando con otras mujeres a través de un esfuerzo para desarrollar un centro de salud. Como se iba involucrando más en el grupo, creyó en la eficacia de las acciones de las mujeres y ayudo a su esposo aceptar sus actividades. Pronto analizo sus propios módulos autoritarios en la educación de sus hijos. Se transformó más autocrítica con consideración a sus propias prácticas de formación de su hijo. Como ella explica en una entrevista:

Acostumbraba pensar que tenía transferir mis propias experiencias del hogar de mis padres directamente a mis hijos. Tenía una gran educación estricta. Si me hubiera dado cuenta antes de que tan represivos fueron mis padres, yo podría haber evitado muchos pleitos con mis hijos. Ahora, soy más crítica de mi misma. Antes, pensaba que siempre estaba en lo correcto, que tenía la verdad absoluta... Mis cambios son buenos para los niños porque antes era sobre represiva, demandando límites muy estrictos y tiempos exactos. Sin ser conciente de esto, estaba transmitiendo a mis hijos los mismos métodos que aprendí de mis padres. Desde que empecé a involucrarme (en el grupo de la comunidad de las mujeres), he cambiado.

Tanto Noemí como su esposo protestaron el maltrato de los profesores a sus hijos y expresaron conceptos sobre su excesiva preocupación con el orden.

Algunos profesores son muy superficiales. Se preocupan de que tan limpio y propio esté mi hijo. Y yo quiero hablarle sobre como mi hijo se realiza. Ella trató mal a los niños, gritándoles, tomando a un niño por la oreja para llevarlo a una silla. Pienso que la maestra debe saber como ganar respeto. Mi esposo fue muy crítico de la manera como ella enseña historia. El pudo decir: "Ella no debe lavar las mentes de los niños. Los niños deben pensar independientemente".

Desde que Noemí empezó a participar en el grupo de la comunidad, también impulsó a su esposo a ayudar a sus hijos con su tarea. Antes, Carlos era el típico padre distante que sólo iba a la escuela en ocasiones muy especiales. Noemí dice:

Acostumbraba a ir a todas las citas de padres en la escuela, y Carlos solo observaba los ejercicios de los libros de los niños. Acostumbraba decir que los niños deben dejarse solos, que no debería controlarlos todo el tiempo. Ahora él es quien más visita la escuela regularmente para discutir problemas de disciplina. Esta más concentrado en el trato de los niños en la escuela, y pienso que ellos deben protestar cuando el profesor es injusto.

Aunque las madres participantes están siendo autorizadas en casa y la comunidad, frecuentemente encuentran resistencia entre los profesores a una mayor relación igualitaria entre la escuela y el hogar. Los profesores y administradores tienden a sentir que son los únicos en el control, de las escuelas. Por ejemplo, Lina, otra informante, tenía dos hijos quienes eran vistos con problemas de comportamiento en la escuela. El administrador le dijo que cambiará a su hija a otra escuela, pero dijo que su hijo podría quedarse hasta terminar el ciclo escolar. Lina, quien era un líder de la comunidad en ese tiempo, tuvo que aceptar la decisión del directo de cambiar a su hija. En una ocasión diferente, cuando su hijo iba a ser expulsado, Lina peleó la decisión y ésta fue revocada.

De acuerdo a Di Marco (1992), hay fuerte evidencia para sugerir que las presunciones de género pueden encontrarse detrás de la decisión de expulsar a su hija. Iris, la hija de Lina, fue franca y no modificó las expectativas usuales consideradas del comportamiento de la niña. Lina admite que fue imposible para ella defender a Iris de que no se comporto como una niña “modelo”. Encasa, sin embargo, Iris se siente alentada por sus padres para ser franca dado que, de acuerdo con su padre, ella no estará en una situación de subordinación, esto sugiere, que como cambio de las conductas de género dentro de la familia, los conflictos aumentan entre las familias y las escuelas. La escuela transmite expectativas que los niños deben generar para generar estereotipos y que los padres deban más estrictamente completar con los modelos tradicionales. Mientras las familias acepten un comportamiento de género no convencional de sus hijos, ellos esperaran negativas sanciones de la escuela (Di Marco, 1992).

A pesar de su crítica desarrollada, los padres de clase pobre y trabajadora como Noemí y Lina todavía idealizan la escuela como una entidad abstracta y superior que trata en el conocimiento académico. Estas madres ven a los profesionales en las escuelas como autoridades superiores. Los profesores y administradores refuerzan este sentimiento por no permitir a los profesores tener un dicho en los problemas relacionados a la enseñanza. Los profesores demandan que las madres hagan que sus hijos realicen la tarea, pero no ven a las madres como compañeras quienes puedan proveer información relevante sobre los hijos. El término usado por los profesores para involucrar a los padres es la “colaboración”, sin embargo, hay poca posibilidad de colaboración entre compañeros desiguales. Los profesores y los administradores asumen que los

padres son ignorantes, no tienen cuidado de sus hijos, y fallan en el soporte del desarrollo de sus hijos. El fracaso de los hijos de funcionar es frecuentemente considerado el fracaso de los padres. La creencia prevaleciente es que las familias que no tiene una estructura tradicional son “anormales” y esta anomalía es principalmente responsable de la pérdida de éxito de los niños. “Las madres no controlan a sus hijos, y los padres no asumen de manera suficiente su autoridad”, dijo uno de los principales de la escuela.

De este modo los padres consideraron la escuela como sagrada, pero al mismo tiempo no confían en el sistema para preparar a sus hijos para futuras habilidades ocupacionales. Por lo tanto, los administradores escolares no aceptan la real participación de los padres. “Los administradores escolares, quienes establecen límites de normalidad en la familia y reservan el derecho de juicio para juzgarla en tal base, abarcan parámetros que contribuyen a la fragmentación de grupos de padres” (Schmukler, 1992). Los profesionales escolares y los padres se encuentran imposibilitados para comunicarse con el otro, y se desarrollan propuestas para el estado.

El género y la autoridad en la Primaria o Educación Elemental

La investigación en las escuelas primarias argentinas en los años 80's mostró que las interacciones sociales reproducen la estructura institucional, jerárquica de género (Ackelsberg y Shanley, 1991). Los valores de género prejuiciados permiten las relaciones entre los profesores, administradores, y padres, el contenido de los textos de libros, y el discurso y práctica de los profesores. Los profesores están imposibilitados para aceptar nuevos módulos de maternidad y estructuras familiares los cuales generan transformaciones. Parecen prejuiciados contra las familias dirigidas por mujeres o sin ninguna estructura familiar en las cuales las madres están trabajando o ausentes durante el día y los padres no son autoridades reales. Los profesores masculinos frecuentemente se ven a ellos mismos como un reemplazo de la autoridad del padre, que ven como gradualmente disminuye en las familias.

Los textos de libros también refuerzan los valores familiares tradicionales. Ellos representan la estructura familiar nuclear “normal”, y las sanciones negativas resultan cuando las familias no conforman este ideal. Wainerman y Raijman (1987) han demostrado que las representaciones de las familias en los textos de libros no han cambiado significativamente durante este siglo. Las diferencias de género están desarrolladas como diferencias biológicas. Las mujeres son consideradas como débiles, alimentando, y destinadas a servir a otros, y dependientes de las opiniones de otros. Los hombres son representados como inteligentes, creativos, y activos, y destinados a convertirse en líderes en la esfera pública. Recientemente sólo relativamente se tiene un nuevo grupo editorial mermado alterando la división sexual de la labor. Libros por Cukier, Rey, y Tornadu (1979, 1979, 1980) muestran familias saludables y felices donde los padres cuidan a los bebés y las madres trabajan en las fábricas. Las familias no

son representadas con patrones autoritarios o jerárquicos, y la idea de compañerismo en cambio de la autoridad jerárquica prevalece. Por consecuencia, la familia es siempre una unión padre/madre/hijos, dejando el ideal de la norma general intacta y heterosexual.

La Profesora: ¿Un Obstáculo para Alcanzar la Igual de Género en las Escuelas?

Todo esto puede parecer sorprendente, desde que más profesores argentinos son mujeres uno debe esperar que pudieran ser influenciadas por identidades sociales de cambio de las mujeres. Es menos sorprendente cuando examinamos la estructura de género del sistema de la primaria durante el período en el cual el estudio fue hecho. Morgade (1990) revela que los hombres son sólo el 10 por ciento de los profesores de las primarias en la Municipalidad de Buenos Aires. Sin embargo, los hombres son sobre representados entre los supervisores (57 por ciento), directores (31 por ciento), y profesores que no están en las aulas de clase (26 por ciento). La sobre representación de hombres en trabajos mejores pagados es consecuencia de una política de labor explícita destinada a “desfemenizar” los trabajos de los profesores en las primarias. De acuerdo a la política de promoción de la Municipalidad de Buenos Aires, un profesor es escogido por cada tres profesoras, menos consideración de representación, cuando cubren las posiciones de los profesores en un permiso de ausentarse. Desde 1986, remarca Morgade (1990), que los profesores han sido favorecidos con más rápido ascenso en sus carreras profesionales. Para ser promovidas, las profesoras son requeridas para tomar cientos de superfluos cursos para ganar suficientes puntos para una categoría avanzada de trabajo, añadiendo una carga adicional a su trabajo.

Además, los proyectos de investigación argentina de Border (1992), De Rendo y Perelman de Solarz (1998), y Achilli (1988) han demostrado la dificultad que las profesoras tienen en cambiar sus valores y prácticas considerando el género. Bonder menciona los miedos de los profesores que la incrementada participación política de las mujeres es la causa de aislamiento y rechazo por los hombres. Achilli (1988), quien ha analizado las experiencias de las profesoras, encontró que como las profesoras transmiten socialmente conocimiento construido en el sistema educacional, ellos no pueden incluir sus propios sentimientos y pensamientos. Esta distancia, junto con la tendencia de las profesoras para adoptar el discurso formal escolar, da lugar a involucrarse personalmente en la construcción del conocimiento junto con los niños en el aula de clases. Palermo (1993), en un estudio cualitativo de profesoras, discutió que ellas reproducen valores de género tradicionales. Las niñas son vistas menos inteligentes, pero si están capacitadas para compensar esta habilidad con trabajo duro. Los niños son vistos como que tienen un más alto interés en aprender, por ser más racionales y naturalmente dispuestos para asuntos públicos. Solo un pequeño grupo de profesoras, son ventanas de cabezas femeninas de la familia y a quienes

diferentes experiencias les permiten reevaluar el concepto de vida familiar “normal”, tienen una visión más progresiva de género (Palermo, 1993).

De Rendo y Perelman de Solarz (1988) estudiaron las prácticas de los profesores a través de las cartas de reporte de las estudiantes. La carta de reporte es un medio a través del cual los profesores consolidan su autoridad sobre los padres, juzgando la presentación de los estudiantes y el éxito o fracaso de los padres. Esta carta de reporte es un elemento de control, social que previene un diálogo igual con el estudiante o los padres. El profesor manda mensajes o juicios, los cuales no son discutidos. A través de las cartas de reporte De Rendo y Perelman de Solarz (1988) ven a las profesoras como iniciando a los niños en una serie de rituales dirigidos a la conformidad de las reglas sociales.

En su investigación con profesores, Palermo (1993) describió algunas transformaciones en el concepto de género. Un pequeño grupo de profesores en su muestra a través del género fue una construcción cultural y prácticas desarrolladas que tendieron a cambiar las expectativas tradicionales para niños y niñas. Cuando los niños son espontáneos, de acuerdo a sus profesores, frecuentemente escogen actividades no tradicionales y de género identificado. Es importante notar que estos profesores son localizados en escuelas donde los directores tienen la comisión de innovar las prácticas de género, particularmente aquellas diseñadas para superar la segregación entre niños y niñas. Esto coincide con los fondos de Achilli (1988) que los profesores son esencialmente transmisores, y creadores de conocimiento, y no autónomamente inician nuevas prácticas dentro del aula de clases. Palermo también cita las recomendaciones de Coelho y Gallart buscando la necesidad de involucrar a los administradores si queremos obtener los últimos cambios en las escuelas.

Batallán y García (1988), quienes entrevistaron a los profesores sobre sus propias experiencias, también encontraron que las prácticas de enseñanza en las primarias no fueron caracterizadas para la construcción activa de conocimiento en el aula de clases, ya que los profesores administraron el conocimiento previamente organizado por el sistema escolar. Encontraron que los profesores no están obligados a elaborar en sus propias prácticas, reconocer sus necesidades o de sus estudiantes, o ser innovativos en el aula de clases (Batallán y García, 1988). Hacen, sin embargo, desempeñar un papel importante en el control de los niños. Como intermediarios entre los padres y el estado, están autorizados para establecer reglas para padres e hijos. El dilema es que mientras los profesores tienen el poder para juzgar la vida de las familias, ellos mismos son evaluados y juzgados por sus superiores en la jerarquía educacional, y, al mismo tiempo, se sienten criticado y juzgados por los padres (Batallán y García, 1988).

La investigación desarrollada en Argentina al final de los 80's y principios de los 90's muestran que las interacciones entre la escuela primaria y la familia no han generalmente estado en efectivo contexto en el cual positivamente transformar los estereotipos de género. La experiencia de las madres vino a estar más efectivamente involucrada en los asuntos de la comunidad e influenciar en la

democratización de las familias no ha ayudado que sus voces sean escuchadas en las escuelas de los hijos. En su interacción con las escuelas, encontraron obstáculos para la participación y barreras para ganar influencia con los maestros de sus hijos. Además, las profesoras no han encontrado a la escuela para ser un lugar favorable y cuestionar la identidad del género, y ellas mismas tienden a transmitir conceptos tradicionales de género.

Sin embargo, los profesores en algunas escuelas públicas intentan cumplir con las políticas de la Municipalidad de Buenos Aires, basadas en la investigación de Wainerman y Raijman (1987) ya discutidas, que ha recientemente pasado nuevas políticas para promover equidad de género en las escuelas. Muchas de estas escuelas también usan libros que muestran más imágenes democráticas de la familia. Estos cambios, sin embargo, todavía han tenido limitado impacto en las prácticas diarias de género en el aula de clases y en las perspectivas y prácticas de los administradores escolares. Las nuevas políticas de la Municipalidad todavía no se han convertido en parte de la rutina diaria. No han tenido los profesores un espacio para analizar sus propias transformaciones de género y traducirlos dentro de una nueva práctica pedagógica y poder desafiar prácticas recientes.

La democratización de las familias es un nuevo fenómeno y que todavía es rico en sus etapas. Las madres participantes quienes tienen experiencia con los cambios de identidad no han sido todavía permitidas para establecer más relaciones igualitarias con los profesores y los administradores escolares. Las políticas destinadas para reforzar la democratización de las relaciones escuela-familia deben proveer mecanismos para la colaboración entre madres, profesores, y administradores dirigida a promover una examinación deliberada de los estereotipos de género en las prácticas de los profesores, en las perspectivas de los administradores, y en las interacciones familia-escuela.

Es importante recordar que la democratización requiere que tanto las familias y las escuelas deban ser preparadas para iniciar más relaciones de igualdad. Y, como Stromquist hace claro “estos espacios deben ser espacios tarjeteados para la continua creación y mantenimiento de las normas democráticas” (Stromquist, 1992).

Implicaciones para la Autorización de las Mujeres y la Transformación de las Instituciones Sociales

Mientras las condiciones políticas en Argentina fueron creadas permitieron a los ciudadanos luchar por “nuevos” acuerdos colectivos, estos nuevos ciudadanos tuvieron que ser construidos a través del desarrollo de nuevas identidades sociales (O’Donnell y Schmitter, 1986). La espera fue que estas nuevas identidades construidas pudieran crear nuevos valores y prácticas interpersonales dirigidas a la gran integración de grupos marginados dentro de las instituciones.

En el caso de las mujeres, sin embargo, sus identidades de género transitorias no confirieron en ella automáticamente un papel más central en las instituciones privadas o públicas. Los asuntos feministas como, dirigidos por organizaciones femeninas del vecindario, y renegociadas funciones familiares, no hay ayudado a convertirse las mujeres más poderosas en la estructura poderosa de la comunidad, una estructura que es orientada por los hombres, y principalmente dedicada a cuestiones políticas macro nacionales y económicas. Como hemos visto, las instituciones sociales como las escuelas permanecer resistentes a dar a las mujeres una gran voz.

Aparece, después, que las mujeres deben considerar cambia su acercamiento público. El peligro de tal cambio descansa en la necesidad de ocultar o debilitar el único acercamiento de las mujeres a las políticas, que refleja su experiencia diaria como mujeres. Este dilema, sin embargo, está basado en una presunción no crítica sobre la superioridad de la experiencia política masculina. Se puede discutir que algunas feministas en Latinoamérica, por enfatizar la necesidad de las mujeres para asumir un comportamiento político masculino, “devaluar la experiencia de las mujeres y aceptar la lectura patriarcal del significado de las vidas de las mujeres, reclamó para ser criticado” (Elshtain, 1982).

Además, las mujeres en los vecindarios tienden a etiquetar su actividad como social más que política, que parece ser un camino de diferenciación de sus actividades del comportamiento político masculino. Estas actividades sociales son definidas por: (1) el alto nivel de solidaridad y cooperación interpersonal prevaleciendo en organizaciones de mujeres, una reflexión de una respuesta a la subordinación en las esferas públicas y privadas; (2) las estrategias de sobre vivencia colectivas desarrolladas en respuesta a la profundización de la continua crisis económica; (3) las negociaciones de las mujeres dentro de las familia que promueven más patrones de igualdad de las relaciones sexuales y actúan sobre la estructura de la autoridad familiar al igual que las representaciones de masculinidad y femineidad en la familia; (4) las luchas de las mujeres contra lo regímenes autoritarios durante los 70's y parte de los 80's que articularon módulos de resistencia desarrollados de su función maternal.

La necesidad de construir políticas constructivas se baso en encontrar soluciones para la pobreza incrementada, necesito una nueva política social, y luchar para los derechos individuales y colectivos en las instituciones guió a una dirección diferente para la acción política de las mujeres en Argentina. Aunque la integración política formal es últimamente necesaria para las mujeres convertirse las competitivas en el sistema político, y las organizaciones autónomas han permitido a las mujeres construir nuevas identidades en la base de diversas experiencias de clase social y en el fondo común de la historia de género. Esta común experiencia los ha guiado a buscar mejor influencia en estas instituciones privadas y públicas, como familias y escuelas, que reproducen la discriminación (Valenzuela, 1992).

He definido la democratización en Argentina como una expansión de la igualdad social y una liberación de las instituciones sociales. Tal liberación implica la lucha de miembros marginados de la sociedad para negociar reglas que incrementarán su igualdad, poder, y dirección. En particular esto toma el impacto de las nuevas identidades de género de las mujeres que pueden tener en los sistemas autoritarios de las instituciones, particularmente en instituciones reproductivas (la familia y la escuela) donde las mujeres han tenido influencia histórica pero que no han alcanzado posiciones de mando. La investigación continuada en los grupos luchando la apertura de espacios democráticos dentro de las escuelas y otras instituciones sociales, proveerá direcciones para las mujeres que buscan convertirse en nuevos legítimos actores sociales y políticos.

Capítulo Sexto

La Anomia y la Educación

Las Políticas de Innovación en una Preparatoria Mexicana

Juan Fidel Zorrilla

El sistema mexicano de más alta educación (que incluye a las escuelas preparatorias) ha sido caracterizado por alto crecimiento de matriculación de los estudiantes por varias décadas. La matriculación creció constantemente de 1961 a 1981. Durante los 70's la tasa anual de crecimiento puntualizó al 13.2 por ciento. Este acelerado crecimiento fue promovido y financiado por el gobierno federal bajo la administración, primero, del Presidente Luis Echeverría, 1970-1976, como una parte crucial de su agenda política; después de 1976-1982 la administración del Presidente José López Portillo, quien continuó para endosar las mismas políticas "populistas" con respecto a la más alta educación.

A principios de los 80's el sistema de más alta educación mexicano, buscó una etapa de rápida masificación (Guevara, 1981) que proveyó incrementar las oportunidades educacionales, particularmente para algunos grupos sociales e individuos. Esta tendencia cambió rápidamente, sin embargo, en 1982, como México, y el resto de Latinoamérica, entró una crisis económica devastadora. "La crisis" como se convirtió conocida, estuvo desencadenada por una inhabilidad del gobierno federal para satisfacer una bastante deuda extranjera. Esto resultó en un rol económico más pequeño para el gobierno y una tremenda disminución en la proporción de los expendios públicos indispensables para la educación (Kent y de Vries, 1994). Por ejemplo, al final de los 80's la tasa anual de crecimiento en la matrícula fue un simple de 1.34 por ciento, cuando las tasas anuales de crecimiento demográfico en los años 60's y 70s –cuando estos estudiantes nacieron- fueron de 3.4 por ciento y 2.7 por ciento respectivamente (Kent y de Vries, 1994).

En México estas nuevas políticas son parte de un largo proyecto "neo-liberal". El resultado neto ha sido una serie de intentos por parte de los exitosos administradores federales para balancear el presupuesto mientras también

cambiaron a una alta proporción del presupuesto para dedicarse a la deuda extranjera (Banco Interamericano de Desarrollo, 1991; Cardoso y Helwege, 1990).

Al presente crecimiento dentro del sistema de educación más alta se ha hecho estancado. El repentino crecimiento masivo del sistema de educación más alta y su igualmente estancamiento brutal poseyó un número de problemas teóricos concernientes a las funciones sociales, políticas, y económicas de la política educacional pública. La función de la agenda política del gobierno federal en efectividad cambia el total contexto interno y externo de la educación más alta figurando como un factor importante. Sin embargo, el impacto de la política educacional gubernamental en instituciones de alta educación, especialmente durante los años de expansión, no fue tan fuerte como había sido prevista por los documentos de la política en ese tiempo (Bartolucci y Rodríguez, 1983; Castrejón, 1976; Latapí, 1976; C. F. Pérez, 1980; Péreznieto, 1980; Zorrilla, 1988). Además, a pesar del retroceso de la orientación expansiva de política de educación en 1982, el impacto de expansión sobre la organización del sistema académico continuó para ser sentido como por todas partes de las instituciones de los 80's con presupuestos encogidos en términos reales tuvieron que hacer para el resto de la década (Kent, 1990; Kent y de Vries, 1994). Por diciembre de 1994 otra crisis financiera de mayores proporciones fue hecha pública en México, creando nuevas circunstancias imprevistas, para la operación de servicios públicos, que prometió tener efectos dramáticos en el sistema educacional.

Estos cambios radicales educacionales y financieros profundamente afectan a los individuos e instituciones y crean una necesidad por documentar de cómo estos cambios están experimentados en el nivel individual e institucional. En esta función es en la que los investigadores son llamados para identificar y documentar los nexos entre los procesos estructurales y las experiencias vividas de los diferentes actores sociales.

Esta capítulo da atención a la significación de la investigación cualitativa en cubrir tipos específicos de nexos entre los individuos y las instituciones en una escuela pública mexicana creada en la estela de un proceso de crecimiento masivo a comienzos de los años 70's. primero, el ambiente instituciones de la más alta educación es analizado en su evolución desde la educación más alta tradicional a más recientes acercamientos innovativos, seguidos por una examinación de la interacción entre las condiciones personales e institucionales a través de series de casos de individuos figuradas en profundidad en las entrevistas a los estudiantes. Estos casos son tomados por parte del campo de trabajo que en autor prometió durante el año escolar 1985/1986. Son analizados usando el concepto sociológico clásico de Durkheim de anomia en el suicidio (1971), el cual ha sido adaptado para el propósito de esta función. Las siguientes secciones cubren la evolución desde los patrones tradicionales hasta los más recientes e de la educación más alta en México; la tensión entre las metas y los valores académicos; el contexto sociopolítico del estudio (las políticas y vida académica del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM)); una discusión de las estrategias de los

estudiantes usando el concepto de anomia de la teoría de Durkheim; y finalmente un amplio análisis de dos casos individuales.

La Evolución del Presente Sistema de la Educación Superior en México

Las preparatorias públicas mexicanas, conocidas como bachilleratos, fueron creadas durante la segunda mitad del siglo diecinueve y fueron modelos de los “baccalaureat” franceses. Son parte del sistema de la más alta educación en México, y datan de atrás de 1910, cuando lo que es conocido como la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) fue fundada. Como un resultado las ordenanzas municipales que gobiernan sobre todas las condiciones académicas del bachillerato, que graduaron niveles son similares. Esta situación prevaleció en casi todas las instituciones públicas y privadas de la educación más alta.

La talla relativa de la matriculación en el bachillerato dentro de las instituciones de la más alta educación puede ser bastante considerable. De este modo 47% del total de matrícula de la UNAM en 1992 correspondió al bachillerato. Hay casos extremos, como en el caso de la universidad de Guadalajara o la universidad autónoma de Guerrero donde hay un más alta porcentaje de estudiantes en bachillerato que en los programas más altos de educación.

Hasta 1968 la mas alta educación mexicana tuvo verdaderas y claras funciones sociales: (1) entrenar las elites del país profesional, material, político, científico y culturalmente; y (2) promover ascender la movilidad social. Públicamente las instituciones fundadas de la mas alta educación cubren bien sobre el 80% de la actual matrícula.

La mas alta educación fue organizada en términos de diferentes carreras – esto es programas de estudio para cada una de las profesiones mas un poco de ciencia natural, ciencia social y programas de humanidades. Cada carrera estaba rígidamente separada de todas las demás, en términos del programa de estudio y opciones de trayectoria para los estudiantes. Al final de un programa de grado de estudiante una licenciatura es obtenida. Esta grado “da licencia” a los estudiantes para trabajar profesionalmente en ciertas áreas que, por ley requiere tal grado (de aquí el nombre de licenciatura). En este punto cada profesional con licencia puede después convertirse en un maestro de asignatura en la universidad. En el presente casi todos los cursos de grado de estudiante son enseñados por licenciados en cada profesión quienes iluminan la enseñanza de uno o dos cursos de cuatro horas a la semana. Los pocos puestos de tiempo completo existentes son asignados a profesores distinguidos. Una clara y rígida separación de la enseñanza y la investigación es evidente. La investigación toma lugar en centros e instituciones dotadas con puestos de investigación de tiempo completo. Los programas graduados representan menos del 2 por ciento del total de la matrícula de hoy en día.

Las Nuevas Tendencias en la Educación Superior Mexicana

En 1968 un estudiante protesto a la UNAM contra la brutalidad de la policía que surgió dentro de un movimiento demandando reformas políticas. El movimiento fue suprimido sangrientamente por el gobierno federal quien erosiono la legitimidad del gobierno. En un esfuerzo por regresar la legitimidad, el administrador del Presidente Echeverría (1970-1976) cambió los enormes recursos financieros en una más rápida y mayor expansión de la matriculación en la más alta educación y en la creación de nuevas instituciones educativas existiendo nuevos procedimientos contratados para la nueva facultad fueron aplastados y la facultad estuvo alquilada sin mucha atención a la habilidad o la reputación académica investigando mecanismos para la admisión de estudiantes estaban similarmente laxadas. Las instituciones públicas de la más alta educación se convirtieron más atentas a la estabilidad política interna que a los logros académicos de los estudiantes o la facultad. Al mismo tiempo el gobierno federal planto mayor valor en el impacto de su masivo crecimiento de la mas alta educación que en su propia legitimación que en la eficiencia académica o el rendimiento científico.

La vida académica cambio drásticamente. Con un crecimiento de la población del estudiante y más grandes subsidios del gobierno federal, el número de puestos tendientes al tiempo completo incrementaron considerablemente en las instituciones públicas. Sin embargo, de que no había tradición de supervisión para el estudio individualizado con pocas excepciones institucionales la noción de proveer tutores o concejales simplemente no tomo lugar. La efectiva carga de trabajo de estos nuevos puestos de tiempo completo fue modelada en las actividades del viejo tiempo de trabajo del profesor. De hecho, los puestos de tiempo completo raramente consistieron en más de ocho o diez horas de enseñanza por semana para permanecer treinta horas por semana de tiempo completo en el equipo académico fueron libres para ocuparse en proyectos personales o suplementar su ingreso trabajando por su parte en otro lado. Sin embargo, la mayoría de la enseñanza continuó para ser impartida por profesores con solo algunas horas de trabajo, quienes dependieron más de trabajos de enseñanza de medio tiempo en diferentes instituciones. El número de profesores contratados para servir rápidamente la expansión de la población estudiantil universitaria incrementó cinco pliegues en diez años. Estos nuevos miembros de facultad tuvieron ellos mismos un mejor grado de licenciatura.

Con este incremento vino un resurgimiento de las uniones del profesor, que rápidamente crecieron dentro enormes organizaciones poderosas en las universidades publicas. Estas uniones se convirtieron demasiado cruciales en el mantenimiento o alteración de la estabilidad política de las instituciones de la educación superior. A la par de la influencia de las uniones manejaron imponer un solo estándar de pago para cada una de las seis categorías académicas en todas las instituciones de educación superior en el país (homologación), que algunos discutieron, ya que era un desincentivo para la igual de la enseñanza académica

en la investigación desde que la igualdad se convirtió irrelevante para las ganancias o sueldos.

Las universidades implementaron varias estrategias para aumentar su facultad de tiempo completo por el incremento de la proporción de los investigadores y profesores con sus grados de maestrías y doctorados. Una nueva elite de académicos altamente cualificados con posiciones sólidas en las universidades públicas y centros de investigación. Esta elite científica impulso de gran manera para una nueva política académica de ingreso basada en la evaluación. En 1984 el sistema nacional de académicos se postulo para efectivamente desafiar el sistema homogéneo de ingresos para la facultad y en el sustento político de uniones en instituciones.

Tales diversas tendencias dieron aumento a una gran heterogeneidad en la calidad de enseñanza, la investigación y la educación. La eficiencia interna y externa varió de un programa a otro, con algunos programas e instituciones logrando alta calidad académica mientras otros permanecieron con los métodos atrasados académicos. La calidad en la presentación académica se hizo menos consistente, y el prestigio de la educación pública fue negativamente afectado. De este modo el cambio en el plan de estudios y un incremento en el número de programas universitarios de estudio, mas programas permanecieron regidos. Anexado al problema, algunas matrículas de las instituciones públicas buscaron proporciones más enormes, haciendo el dominio más complejo.

El Creciente Conflicto entre las Metas Políticas y los Valores Académicos

Como una respuesta para conocer las demandas del sobre crecimiento en las matriculas de estudiantes, nuevas escuelas fueron abiertas en México durante los años 79's y 80's, que en la mayoría tendieron a reproducir las instituciones existentes. Sin embargo, pocos tipos "modernos, e innovados" de instituciones aparecieron al mismo tiempo que "viejas, tradicionales" instituciones continuaron existiendo. La creación demás de este tipo de instituciones fue justificada por una necesidad expresada para la innovación en la educación superior y un sentimiento ingenuo de que estas instituciones eran sinónimo con el progreso (Zorrilla, 1989; Bartolucci y Rodríguez 1983).

Algunas de estas instituciones, incluyendo la institución donde hice mi taller, el colegio de ciencias y humanidades de la UNAM, se proclamaron para hacer innovaciones radicales. De hecho no fueron innovaciones radicales ni cambios conservativos (Kent, 1990) pero el resultado de los debates públicos de la naturaleza contenido, función y finanzas del sistema educacional publico. La decisión de crear nuevas instituciones y guías para el cambio fueron hechas por el sistema autoritario mexicano basado sobre la noción que la expansión educacional era necesaria (Brunner, 1990; Zorrilla, 1989; Kent, 1990).

La creación de tales instituciones y los cambios que resultaron no fueron cuestionados porque fueron justificados por la insuficiencia presumida de las instituciones existentes. La investigación indico que estas justificaciones no fueron basadas en ningún genero de diagnostico del sistema. De hecho la existente literatura en la educación superior en las revistas educacionales de los 70's indica que los temas principales bajo discusión fueron la demanda por la educación superior, como política y sus implicaciones de planes. La literatura no proveyó ningún modelo de cómo el sistema podía trabajar mejor. Lo que estaba aparente durante los 70's fue la presunción explicita que las instituciones educacionales superiores publicas fueron creadas principalmente para parecer diferente a las existentes con la presunción explicita de que tal diferencia fue una garantía de progreso (Zorrilla, 1989). Además no fue nunca hecho claro si el problema era cambiar los procesos educacionales mientras obteniendo las mismas metas o estableciendo metas diferentes (Zorrilla, 1989). La alta naturaleza centralizada y autoritaria de la vida política mexicana resulto en un proceso de rápida, arbitraria y no reflexiva decisión hecha. Algunas de estas decisiones tuvieron ingresos positivos, pero otras no.

Para entender el impacto en la relación entre el régimen político y el sistema educacional publico, varios hechos son esenciales. Primero, el gobierno federal fundamento la enorme expansión de diferenciación del sistema de educación público en los 70's. Los presidentes mexicanos tienen tal tortazo político y tienen jurado y factor de poderes de decisión, haciéndolos libres de complejas negociaciones con el congreso que son parte del sistema político de los estados unidos. Segundo, el 90% del presupuesto de la UNAM tiene el soporte de subsidios del gobierno federal. Ninguna parte de la expansión educacional que tomo lugar, incluyendo lo de la UNAM, pudo haber sido prometida sin la participación directa del presidente mexicano.

En algunos casos la velocidad con la cual las decisiones presidenciales tomaron lugar fue extraordinaria, como en la creación del CCH en 1971. Un total de cien días se dieron entre el momento en que el presidente de México llamo al presidente de la UNAM para anunciar la decisión de fundar la nueva institución y la apertura de tres diferentes construcciones para recibir mas de quince mil estudiantes (Zorrilla 1986; Bartolucci y Rodríguez, 1983). Estos días incluyeron la conceptualización de la nueva institución y su plan de estudios. Cuando los administradores de la universidad fueron convocados por el presidente mexicano, no tenían idea de que esperar. Entre principios de Enero y a mediados de abril, los siguientes eventos tomaron lugar: (1) el presidente mexicano decidió fundar un proyecto para un nuevo tipo de preparatoria; (2) los administradores de la UNAM localizaron los lugares donde los tres diferentes campos iban a hacer construidos y adquirieron la propiedad; (3) los arquitectos diseñaron los edificios; (4) los administradores obtuvieron los fondos y las aulas de clases y laboratorios fueron construidos; (5) el plan de estudios de todas las materias fue conceptualizado; (6) los profesores fueron contratados; (7) la administración de los diferentes campos fue organizada; (8) las nuevas escuelas fueron abiertas.

El énfasis fue enfocado en la construcción y organización de los campus más que en el propio proceso educacional. No vieron intentos hechos a observar, analizar, describir, y comparar el desarrollo actual del nuevo sistema con ingresos de presentación deseada tanto el público en general y los especialistas en la educación fueron sobre cogidos por la increíble velocidad con la cual esta nueva institución prometida era asentada. Perdida en el medio de tal conmoción fue la importancia de dar a conocer los planes y el desarrollo de un plan de estudio bien organizado.

Políticamente el crecimiento de la matrícula de estudiante en la educación superior se convirtió en una mayor fuente de autenticidad política para la administración federal. Los beneficios políticos fueron vistos como mas pesados que los problemas educacionales que resultaron de la apresurada improvisación. Las instituciones de educación superior estuvieron demasiado contenidas a ver sus presupuestos y esto ilumino los problemas educacionales que fueron vistos como el costo necesario de una expansión.

Su efecto fue muy fuerte y su atracción. Mucho de la literatura escrita hasta mediados de los 80's que trato con este periodo ha enfatizado la lógica socioeconómica involucrada en las acciones de gobierno. Ninguna literatura menciona los efectos de las condiciones de la educación masiva ni hubo observación, análisis o interpretación de los ingresos educacionales. La acción del gobierno fue generalmente vista como recomendable para muchos autores.

Debe ser notado que aunque no todas las instituciones de educación creadas durante esta década siguieron el mismo patrón de improvisación apresurada, el hecho recae que las universidades y las instituciones tecnológicas en todo México están apoyadas con publicidad inmensa y no documentadas de los procesos actuales educacionales. Tal efectividad política, sin embargo, no excluyó una serie de no intencionadas consecuencias para el dominio de instituciones de educación superior en su calidad académica.

Las Políticas y la Vida Académica en el CCH

La apertura del colegio de ciencias y humanidades fue recibida con entusiasmo por los especialistas, sectores políticos porque pareció proveer una buena oportunidad de comenzar una nueva institución en la dirección de la amplia necesidad para el cambio en la sociedad mexicana.

La siguiente dirección académica del CCH se hizo en forma por la situación política de la universidad. De 1968 a 1982, la UNAM fue materia de severas presiones políticas internas de estudiantes radicales y grupos de profesores quienes habían participado en la legitimación del movimiento de protesta de 1968 por el cual muchos habían estado en prisión (Zermeño, 1978). Esta presión fue lo más difícil para responder desde que no había salidas para ella en el sistema político mexicano, dando la total resistencia del sistema a la democratización. La

UNAM fue orillada históricamente dentro del manejo de sus propios confines un problema de la rigidez del sistema político nacional. Tal presión dio lugar a frecuentes paros, huelgas de estudiantes, e incremento la violencia en los campos. Desde la perspectiva de la UNAM, la decisión del gobierno de apoyar la expansión de la educación superior, incluyendo el bachillerato, dio una oportunidad ideal para cambiar tal presión. Para las autoridades de la UNAM, la creación del CCH se convirtió en un crucial acierto en formular una respuesta política para radicalizar la presión interna.

Dentro del contexto político de la universidad, el éxito de la respuesta de la UNAM a la presión política dependió en buscar estabilidad política interna en toda la institución, que significó buscar compromisos implícitos con todos los grupos políticos activos internos. Por causa de que esta presión no fue equitativa ejercida en todas las escuelas, facultades, centros, e instituciones de la universidad, cada compromiso entre los valores académicos y metas políticas fue negociado de manera diferente. Todavía no todos valores y prácticas académicas estaban igualmente empotrados en todas las instituciones. Por causa de que el CCH fue formalmente desarrollado contra el grano de la tradición académica, los valores académicos tradicionales del CCH sufrieron considerablemente. Los administradores de la UNAM rápidamente hicieron el mantenimiento de la estabilidad interna una prioridad, demandando pequeña regulación de la presentación educacional de los profesores y estudiantes. De este modo el CCH se convirtió en un área para la actividad de metas política por el profesor y los grupos de estudiantes y los administradores de la UNAM. Esta convergencia de intereses creó estabilidad política, pero algunas veces a expensas de las metas educacionales.

Los campos del CCH se convirtieron en las bases para que los movimientos fueran apoyados y comenzados. Las acciones intentaron fortalecer las necesidades educacionales y la disciplina de los estudiantes tendientes a ser marcadas como acciones motivadas políticas infringiendo en la autonomía académica o derechos de unión. Bajo estas condiciones las metas educacionales frecuentemente languidecieron.

En cualquier lugar he discutido que el diseño del plan de estudio del CCH fue demasiado apresuradamente desarrollado que varias contradicciones aparecieron que no pudieron ser ignoradas (Zorrilla 1988). La educación en el CCH fue dirigida a abastecer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para enfatizar la lectura y la escritura como puestas al aprendizaje tradicional. Por decretar que los estudiantes deben ser “activos, críticos, e interdisciplinarios”, la investigación para nuevos métodos en muchos casos se convirtió en el final dado por los significados de instrucción. Algunos profesores no pudieron justificar virtualmente ninguna acción, por apelar a la educación innovada, activa, interdisciplinaria desde que valores y disciplina académica han sido desclasificados. Al mismo tiempo la estructura académica liberal tradicional continuó y continúa en este día para garantizar la libertad de cátedra, que

garantiza la actividad que no estorba de las actividades académicas. En tal clima, cada profesor se convierte literalmente responsable solo para el mismo.

Dentro de este contexto nuevas metodologías y técnicas fueron parcialmente aplicadas o aplicaron con pequeña pericia. Sin embargo, existieron algunos profesores que desempeñaron un enorme entusiasmo en su compromiso educacional y motivo a los estudiantes a comprometerse más en las tareas creativas. Al mismo tiempo, otros investigadores raramente mostraron enseñar sus clases. Estas conductas ocurrieron con la aprobación tácita de la administración de la escuela que se convirtió sobre llevada por la presión constante de los grupos políticos.

Las Experiencias Vividas de los Estudiantes en el CH

Los estudiantes del CCH toman un promedio de seis cursos en el primer semestre: lectura 1, escritura 1, física, historia 1 y matemáticas 1. Pero el segundo semestre toman versiones avanzadas de las mismas materias excepto de física que es remplazada por química. Cuando los estudiantes hablaron a las entrevistas sobre sus profesores, hablaron sobre sus estilos personales de enseñanza tales conversaciones cubrieron un amplia variedad de experiencias que variaron de un estudiante a otro. Por un lapso fuera de cada cuatro clases uno era reportado por los estudiantes como siendo bueno, otro siendo promedio, y dos como desempeñando una enseñanza no satisfactoria. El criterio de los estudiantes se uso para juzgar y describir la actuación del profesor que tendió a enfocarse en la abstención del profesor inconciencia en grados y una percibida falta de educación de calidad en el aula de clases.

Algunas experiencias típicas no satisfactorias son descritas por los estudiantes de la siguiente manera:

Lectura 1:

El profesor raramente vino a clases. En el grado ella dio algunas explicaciones y supuestamente también tomó en cuenta la participación en las dinámicas de clase, pero como frecuentemente no vino, hubo pequeña oportunidad de participar. Cuando asistía nos hacía pocas preguntas que contaban como participación.

El profesor fue muy puntual y nunca fallo a asistir a clases. Desde el comienzo nos dijo como evaluaría. Y en el hecho actual ella habla y habla.

En esta materia yo no tuve un profesor en ningún semestre. El vino al comienzo y nos pidió un reporte, y después desapareció hasta final de semestre hasta que lo recogió.

Matemáticas 1 y 2:

El fue realmente un mal profesor que frecuentemente no asistía. Fue un poco irresponsable, enseñó sin ningún interés y no podías preguntar ninguna cuestión porque hacía las cosas mucho peor. La mayoría de los estudiantes reprobaron; solo tres de cuarenta pasaron. El siguiente semestre lo tuve otra vez.

Y al final del curso anuncio que todos habían copiado y solo pocos pasaron otra vez.

El era un profesor promedio. Dicto su lección y dio tarea pero se ausentaba mucho.

Yo pensé por un tiempo que el era un buen profesor, no me di cuenta hasta después que no era ya bueno porque o explicaba completamente. Solo abarcaba pocos puntos básicos mientras otros profesores cubrían mucho de su campo. El era raro a veces se ausentaba y muchos estudiantes reprobaron el curso.

Física:

El profesor no cumplió sus obligaciones, después de ausentarse por una semana, venia una vez, y depuse se ausentaba por otra semana, regresando nuevamente solo para anunciar un examen.

El no debió nunca entrar al aula de clases. Se ausentaba la mayoría de tiempo daba las mas altas calificaciones a aquellos que hablaban mucho; si tu solo participabas pocas veces, obtenías un seis. El curso total fue cubierto en pocas lecciones.

En física tuvimos una profesora quien de repente no asistió a clases. A medio semestre un suplente llego. Era un profesor excelente pero nadie sabia como evaluaba.

Escritura 1:

El profesor no dio buenas calificaciones a nadie. Si tenias que preparar una presentación en clase obtenías buena calificacion, pero si no hacías nada ibas simplemente con el estudiante comisionado por el profesor a obtener una presentación de todos los grados y pedirle que te marcara con un diez y obtenías el diez.

Escritura 2:

En todo el primero y segundo semestre ella solo vino seis o siete veces, y no estoy exagerando. Pero al final solo pocos reprobaron

Química:

El mismo profesor quien repentinamente dejo de asistir a clases regreso durante el segundo semestre. Tuvimos un buen tiempo en clases, muchas bromas y ella frecuentemente no asistía. Sabemos como ella evaluó nuestro trabajo. Muchos jóvenes que casi no asistieron obtuvieron un ocho; esto fue arbitrario y algunas personas se beneficiaron.

Al inicio del semestre tuvimos la misma maestra que nos había dado física el semestre anterior. Después no tuvimos a nadie, después vino un suplente que no nos atendía mucho, pero pase.

Historia 1 y 2:

El profesor podía hablar y hablar por dos horas sin parar. Al final, nos pedía un ensayo, yo tuve un seis con un ensayo de veinte hojas, otros recibieron un diez por el ensayo de 3 hojas.

Con este profesor, 60% de los estudiantes reprobaron, si tu tenías buena presentación oral tú podías exentar el examen. Todos los que tomaron el examen reprobaron.

El tuvo muchos problemas con la escuela, y aparentemente fue despedido. Vino a clases solo cinco veces estuvo menos de media hora para una clase de hora y media. Fuimos a ver al principal para quejarnos. Aunque el profesor de historia perdió su trabajo yo todavía lo veo en los alrededores.

Copiando con Ambigüedades: Las Estrategias del Estudiante

Los estudiantes abiertamente admitieron que pasaron sus materias dependiendo de dos factores: (1) adivinando la lógica de grado que es sobre todo; y (2) cumpliendo con las demandas del profesor no importando que tan absurdas aparentan ser. La institución tuvo poco control sobre el contenido de lo enseñado, como es enseñado los procedimientos de calificaciones, y atención del profesor. Para pasar una materia, los estudiantes enfrentan una situación de enseñanza en la cual muchas de las reglas del juego son hechas por el profesor más que por la institución.

Enfrentados con impredecibles e ideosincráticas demandas de sus diferentes profesores los estudiantes aprendieron que la llave para tener éxito descansa en entender que quiere el profesor que ellos hagan más que aprender el plan de estudios. Sin sorpresa, los estudiantes tienen éxito en este sistema que ha sido por los estudiantes como dependiendo de una enorme extensión de entendimiento de la voluntad de los profesores, un conocimiento que requiera habilidades específicas que no necesariamente coincidieron con habilidades académicas.

Esta situación pareció generar un gran número de estudiantes dóciles, que no estuvieron motivados a estudiar, la mayoría de los estudiantes parecen aceptar las condiciones existentes mientras al mismo tiempo las critican. Sin embargo, se emergen en ellas, su principal meta apareció para sobre vivir como un estudiante. Uno de los pocos recursos institucionales disponible para los estudiantes fue las quejas de grupos dirigidas a la administración. En solo uno de los casos observados las quejas de los estudiantes trabajaron exitosamente para obtener el despido de un profesor y en otro caso que el profesor fue reportado, él tomó esto seriamente y respondió positivamente a las quejas, cambiando su conducta en la clase. Las quejas se convirtieron más frecuentes en casos de ausencia de profesor y prácticas estrictas para las calificaciones. Estuvieron lejos de estar de acuerdo cuando la ausencia fue ligada a evaluación laxa por parte de la facultad.

Un patrón fue observado cuando los estudiantes se quejaban en la administración por la ausencia del profesor y recibían malas notas por parte del profesor. Por ejemplo, un profesor observado durante el campo de trabajo en otras clases discutió con los estudiantes quienes formalmente se quejaron sobre su ausencia y que las autoridades escolares estaban persiguiéndolo en campos políticos. Cuando el profesor ofreció ser más “considerable”, ellos no siguieron quejándose, y todos sus estudiantes pasaron con altas notas.

Esta situación general académica es una en la cual las acciones del estudiante y el profesor son tomadas en un contexto de enormes ambiguas o inexistentes. Sin embargo, las normas en las escuelas son muy claras en algunas arenas, como es la colocación y distribución de las aulas de clases a los grupos, de los grupos a los profesores, de los sueldos a los profesores y de las prácticas generales de horario. En otras palabras el CCH aparece para funcionar mejor en el área de la administración escolar que en su actual reparto educacional, que es en si mismo un importante indicador de los valores operativos del sistema escolar.

La Anomia Durkheimiana

Para entender la compleja naturaleza de las relaciones entre los estudiantes y los profesores, el concepto de anomia del suicidio de Durkheim provee un marco conceptual para entender el CCH. Durkheim explica el aumento en el número de suicidios por puntualizarlo a las consecuencias que ocurren cuando varios números de personas son lanzadas dentro de situaciones inesperadas y ambiguas que los lanzan fuera de la balanza. El análisis de Durkheim no es relevante a los elementos para el balance entre los individuos; se entiende a los elementos de orden y balanza en la personalidad individual. Esto significa que las normas, valores, y reglas son un importante componente social de cada personalidad individual y que cuando están faltando la probabilidad de mayores cambios en la conducta incrementa significativamente (Parsons, 1968).

Este argumento dio a Durkheim a debatir el problema de la regulación social del comportamiento individual esta aquí que uno puede encontrar un acercamiento teórico que explícitamente explique la relación entre las dimensiones estructurales e individuales de la sociedad. Durkheim afirma que no hay nada en la constitución psicológica de los humanos que pueda establecer límites en la actividad de las metas. Los humanos siendo los únicos entre las criaturas que son capaces de establecer metas. Tal actividad resulta necesariamente en condenarse a la perpetua frustración y miseria. En la ausencia de instinto nada en la naturaleza humana puede limitar tales tendencias; por lo tanto la necesidad por una fuerza externa aceptable para imponer límites. Como un poder no puede ser moral. Solo la sociedad directa o a través de una de sus instituciones esta en la posición de subir el papel de un regulador porque es el único poder moral superior y aceptado por el individuo. Pero tal regulación puede ser útil solo si ellos se sujetan para considerarla legítima. Sin embargo, cuando la sociedad es disturbada por un cambio repentino –una crisis de miedo o una transformación rápida- esta

imposibilitada para ejercer su acción reguladora. En la ausencia de tales regulaciones nuevos tipos de conductas pueden surgir.

Por ejemplo, el colapso de un orden premoderno tradicional trajo consigo el final de roles sociales sobre la actividad económica. Como progreso económico se convirtió al final el mismo ganó para ser considerado el supremo fin de los individuos en las sociedades. Como un resultado de expectativas ilimitadas y la posibilidad de crecimiento continuo, la actividad económica se convirtió anímica. No refinada por ninguna otra consideración la vida económica es materia para constantes tumultos y crisis. La "pasión por lo infinito" predomina suprema.

En este capítulo he discutido que las condiciones específicas bajo las cuales el CCH fue creado pueden ser usadas para explicar la emergencia de una institución en la cual las metas personales y políticas pudieran ser seguidas sin estorbo mientras que al otro tiempo efectivamente distorsionando la tradición académica liberal, resultan en un contexto académico anímico. En muchos casos nuevos patrones de comportamiento académico previamente y negativamente sancionados se convierten aceptables. La valoración del estudiante en un contexto académico indicó que el sistema promovió estrategias oportunistas por parte de los estudiantes.

Mientras tenían éxito bajo tal sistema puede ser pensado para ser más fácil que en uno más tradicional, uno que tiene que tener en mente que el CCH gradúa simplemente el 50 por ciento de sus estudiantes. Esta graduación sugiere mayores dificultades en la adaptación de tal sistema. Una mayor cuestión surge para el tipo de recursos sociales que se transforman necesariamente para tener éxito. Para examinar el nexo entre este tipo de estructura y las estrategias individuales de los estudiantes, dos diferentes patrones de adaptación del estudiante son examinadas en los casos que sigue.

Estos dos estudiantes son demasiado diferentes en términos de origen social y raíces académicas. Un estudiante es de clase media, mientras que el otro viene de una raíz más pobre. El estudiante de media clase tiene un buen recorrido académico, pero el estudiante más pobre ha luchado en todas partes de su carrera académica. El estudiante "bueno" está reprobando en el CCH mientras que el otro estudiante trata de sobre vivir. La estructura familiar y la anomia aparecen para ser factores significativos en el entendimiento de estos ingresos.

De acuerdo con la teoría de anomia de Durkheim, la actividad no contenida de metas personales y de grupos crea un estado de desorientación personal que tiene importantes consecuencias para el comportamiento. Los estudiantes son confundidos por la conducta de ellos profesores por causa de la ambigüedad de las demandas que aparecen para ellos se arbitrarias. En la ausencia de patrones tradicionales de la autoridad académica, los estudiantes pasan esta desorientación por considerar a la educación como una credencial útil, que puede justificar, copiar con un contexto anímico. Para ver la educación en este camino forma dentro la estructura anímica que separa para propulsar las metas no académicas, en este

caso la familia y las metas personales, el precio de transformarse en un cómplice para las prácticas académicas indecisas. Al mismo tiempo la actividad tal como estrategia de enseñanza que tiene éxito mano a mano con adaptación en las prácticas autoritarias puede frecuentemente ser académicamente sin sentido. Esto también enseñanza que las reglas y las regulaciones formales no son tan importantes como el poder real revestido en la autoridad. La adaptación oportunista de la autoridad y la no consideración de las reglas formales son rasgos tradicionales de la vida política mexicana. Tal correspondencia sugiere a un nexo paradójico entre una estructura anímica educacional y los valores políticos autoritarios. Esto es lo más sorprendente en vista de la explícita naturaleza democrática del trabajo del CCH.

La probabilidad de un nexo ha sido establecida, los mecanismos de las interacciones entre las estrategias personales, las situaciones familiares y las dinámicas escolares pueden ser cercanamente examinadas. Los siguientes dos casos representan los estudiantes mencionados anteriormente.

Álvaro: un “buen” estudiante que abandona los estudios.

Álvaro tenía dieciséis años en el tiempo del taller. Nació en el estado de Veracruz, y sus padres, quienes eran nativos de Veracruz, se casaron y divorciaron jóvenes. Su padre estudio economía por pocos semestres en la UNAM pero abandono sus estudios para comenzar su propio negocio. Su madre tendía un año de preparatoria. Álvaro tenía seis años cuando se divorciaron y su padre compro un departamento donde Álvaro vive con su madre. Después del divorcio la madre de Álvaro tomo un trabajo arreglando archivos en la universidad.

Álvaro tenía un hermano d decrece años quien vivió con el y su madre hasta seis meses antes de este estudio. Su hermano se mudo con sus abuelos en Veracruz por que era pobre en la escuela. Con la ida de su hermano, Álvaro pasaba un rato agradable con sus amigos o los estudiantes. En la escuela frecuentemente perdía clase y estaba en los pasillos donde tocaba la guitarra con otros dos niños.

En una de sus entrevistas, Álvaro puntualizó lo vano que era ir a clases sino tendía buenas calificaciones por su estudio. Estaba más interesado en relacionarse con otros niños y disfrutar su música. La escuela no hizo fuertes demandas para que asistiera regularmente o estudiara y Álvaro tenía sus propios desafíos, como comprar libros de música o tocar su guitarra. En casa con un amigo, que vivía en un departamento vecino y que le gustaban boleros, tocó la guitarra y cantaba.

En los fines de semana su madre dejaba a Álvaro. El observo que “ella también tiene el derecho de tener un buen rato” Álvaro después invitaba a amigos al departamento donde hablaban y cantaban hasta las tres o cuatro de la mañana. Álvaro decía “nuestros padres saben que nosotros somos tranquilos y bien portados. Ocasionalmente compramos una botella y tomamos un trago”.

Durante los años cuando Álvaro, su mamá y su hermano vivieron juntos su rendimiento escolar fue bueno o excelente. Cuando su hermano se mudó a Veracruz se sintió solo los fines de semana y perdió la relación con su madre. Tuvo la oportunidad de crear un grupo social con específicas expectativas. La escuela, por el contrario, no tenía mecanismos para detectar su ausencia de la clase. Su habilidad para copiar, por un tiempo le permitió ir a clases sin estudiar y tener un grupo social de amigos para tocar su música.

Académicamente Álvaro había sido un buen estudiante. En la primaria sus calificaciones fueron excelentes. En la escuela media obtuvo 9.3 cuando entró al CCH obtuvo 10. Al principio del tercer semestre en el CCH, cuando comenzó el taller y pocos meses después que su hermano se fue a Veracruz dejó de asistir a clases regularmente. Sin embargo pasó cuatro de cinco materias, que en los prototipos del CCH no es malo como era bueno en la escuela no sintió la necesidad de estudiar solo en matemáticas. A pesar de su ausencia de clase en promedio estudio cinco o seis horas a la semana. Durante el cuarto semestre dejó de ir a clases, aunque iba a la escuela a estar con sus amigos y tocar la guitarra en los pasillos. Al final del semestre había reprobado todas sus materias.

El caso de Álvaro es usado para ilustrar como la anómia educativa no es más fácil para cada quien pasar. El caso de Álvaro también ilustra la importancia de las fuertes ataduras emocionales con respecto a las relaciones con la familia; por lo tanto, esta razón se involucró con un grupo donde él tenía una posición importante. Con las condiciones de anómia en la familia en la escuela, su desempeño académico rápidamente se deterioró, a pesar de que era uno de los mejores en su clase. Su hermano, después de reprobar, tomó la decisión de irse a vivir con sus abuelos quienes no representaban una familia anímica. Hasta ese momento la relación de Álvaro con su hermano le dio una familia. Cuando su hermano se fue se enfrentó a su propia débil familia y al ambiente social escolar. Tuvo sus amigos representados en un esfuerzo para crear un grupo fuerte social de referencia por todas partes de estos eventos la escuela estaba desinteresada de lo que estaba pasando, aunque Álvaro era un excelente candidato para la educación superior. Álvaro abandonó la escuela pero no sus pasillos, donde continuó tocando la guitarra con sus amigos.

Benito: Trabajando el Sistema

Benito quien asistió a las mismas clases de Álvaro, era un estudiante pobre académicamente, quien tenía éxito en permanecer en la escuela a pesar de su limitada realización reprobó primero y tercer año en primaria, terminando con un promedio general de 7.5 que en México es mediocre. En la escuela media reprobó séptimo grado y tuvo que ir a escuela en la noche. Cuando la terminó trató de entrar a la escuela de formación de profesor pero no pasó el examen. Después fue a una escuela de comercio por un semestre pero no continuó porque era demasiado cara, después aplicó el sistema escolar de la UNAM y entró en el CCH.

Al final del primer semestre reprobó matemáticas. Tomo otro examen con un profesor bien conocido como pasar a estudiantes fácilmente. Benito dijo, “en verdad estudie muy poco para mi examen” en esto el caso fue una función de “encontrar la persona perfecta para pasar”. También reprobó física pero en la siguiente reexaminación pasó. En otras materias tuvo un promedio justo arriba de lo mínimo. Durante el segundo semestre reprobó el taller de redacción y en el último examen paso con lo mínimo. Esto debe ser mencionado que el profesor del taller de redacción raramente fue a clase y otro examen les dio el examen.

Al final del tercer semestre obtuvo buenas notas en historia mexicana pero el mínimo en todas las demás. En cuarto semestre reprobó una materia, obtuvo la calificación mínima en matemáticas y en ciencia y una alta calificación en historia. Desde que los grupos tienen los mismos maestros en tercer y cuarto semestre más estudiantes mejoran sus notas de un semestre a otro. El promedio de Benito mejoro constantemente, que es lo opuesto con lo que paso con Álvaro. En el caso de Benito su desempeño dependió de un gran esfuerzo y de las oportunidades dadas por trabajar en un sistema de anomia.

Conclusión

En resumen este capítulo es examinado como las relaciones entre la política educacional pública, como una emergente, sistema escolar innovado, y carreras escolares individuales para dos estudiantes están entrelazadas. Perspicacias han sido enmarcadas usando el concepto de anomia de Durkheim que mudan nueva luz en las relaciones autoritarias, la innovación educacional, la ideología política, y los campos de carrera escolar diferenciados de los estudiantes. El sistema educacional aparece para estar negligente y evaluar tipos de estudiantes mientras tolera presentaciones escolares pobres por parte de los estudiantes y los profesores. La reexaminación de anomia en la vida escolar sugiere que las prácticas académicas actuales están probablemente proporcionando un mal tipo de presentación académica en la parte de los estudiantes, y al mismo tiempo, reproduciendo valores autoritarios y tradicionales. Mi intención no es sugerir regresar a la edad mítica de oro de la “educación tradicional”. Tal educación ha sido rígida y memorativa y raramente en necesidad de cambio. Sin embargo, más de dos décadas de experimentación con innovación sugieren que muchas políticas educacionales como confrontan las realidades políticas a nivel escolar no han intentado consecuencias en favor de aquellos estudiantes que no han tenido fuentes sociales fuera de la escuela y que se adapten al sistema.

Todos los estudiantes que entran al sistema de la UNAM de bachillerato en el cual el CCH es parte solo la mitad se gradúa; la otra mitad abandona la escuela, reprueba o simplemente deja los cursos sin terminar (Rodríguez, 1986). Cuando entran al nivel secundario esta unidad representa el 40 por ciento de su generación, mientras que el otro 60 por ciento no asiste a la escuela media. De este modo, desde que el CCH figura su cuerpo de estudiantes de un 40 por ciento

de los estudiantes mexicanos, este nivel de fracaso requiere explicación. Este estudio es un comienzo y una invitación para continuar este proyecto explicativo.

Sección III

Acción en la Investigación Cualitativa para el desarrollo de los profesores y las prácticas en el aula de clases mejoradas

Los capítulos en la sección III atentan a tener un impacto directo en la enseñanza escolar a través de la relación en el desarrollo de los profesores y un cambio curricular. Mientras la mayoría de las investigaciones cualitativas en Norte América van encaminadas a anexar a nuestro conocimiento en enseñanza escolar desde una perspectiva sociocultural, algunas investigaciones cualitativas tienden a tener un mayor e inmediato impacto en la práctica educacional. Un tipo de investigación cualitativa que ha sido lograda e incrementada legítimamente en Norte América, es la hecha por Anderson, Herr, and Nihlen, en 1994. Otro tipo de investigación es hecha por equipos interdisciplinarios y colaborativos, de los cuales el primero fue conformado por Luis Moll de la Universidad de Arizona, quien ha estudiado los “fondos del conocimiento de las comunidades locales y trabajado con profesores y escuelas con la finalidad de encontrar los caminos para construir en estos fondos a través de estrategias tanto curriculares como inestructurales (Moll, 1992). Estas estrategias en la acción de la investigación colaborativa han mejorado en Latino y Norte América independientes unas de otras.

En el capítulo siete, Elvira Souza Lima proporciona un punto de vista sobre la emergencia de la investigación cualitativa en Brasil, durante el golpe militar de 1964, y la subsecuente reemergencia de investigaciones cualitativas de investigadores en exilio y de aquellos que permanecieron dentro del país. Ella describe su intento a enseñar un curso en el estado brasileño de Matto Grosso mientras simultáneamente se ocupa de la acción en la investigación. Este tipo de estudio describe la transformación que toma lugar tanto para el profesor en el curso como para los estudiantes. La base para la transformación es su habilidad para adaptar la instrucción en el contexto local más que esperando la adaptación de los estudiantes.

Una de las consecuencias de esta adaptación fue la erupción del canto espontáneo hecho por los estudiantes durante el tiempo de clases, donde los líricos encarnaron un sentido a tener derechos, su crítica a las injusticias sociales, y su acercamiento a la naturaleza. Otra consecuencia fue el uso del silencio como un significado construido y el uso del tiempo y el espacio, los cuales fueron frecuentemente extendidos por el interés de los estudiantes en aprender. Finalmente, Souza Lima explica que, por el reflejo en el uso del lenguaje para la enseñanza y el aprendizaje, tanto el profesor como los estudiantes en este curso reconstruyeron la naturaleza de sus interacciones.

Profesores como Anita Barabtarlo y Zedansky y Margarita Theesz Poschner trabajan en colaboración con profesores quienes están investigando su propio desarrollo profesional. Barabtarlo y Theesz, los autores del capítulo ocho, han tomado una participación inspirada por el trabajo de Paulo Freire (1971) y el acercado proceso de grupo elaborado por Pichón Riviere (1983) y aplicados estos acercamientos en el desarrollo de los profesores. Ellos insisten en romper la usual dicotomía entre la investigación y la práctica, y han creado a través de los años de trabajo con profesores un modelo en la acción de la investigación en donde exista la participación, el cual desafía a los profesores a reflejarlo en un tono crítico dentro sus prácticas en el aula de clases. Su capítulo ejemplifica una investigación cualitativa en la práctica social en la cual, los límites entre la investigación y la práctica son borrados.

En el capítulo nueve, Margarita Brenes, Natalia Campos, Nidia García, Marta Rojas, y Emilia Campos describen un proyecto investigación cualitativa y colaborativa en Costa Rica el cual, al igual que la Universidad de Arizona estudia y genera un nuevo conocimiento sobre las aulas de clases, escuelas, comunidades, y al mismo tiempo, a través de la colaboración de profesores, atenta a modificar las prácticas educacionales que son basadas en defectuosas suposiciones sobre la naturaleza de las comunidades pobres. Este estudio inicial comienza con un estudio etnográfico descriptivo de tres años con bajos ingresos de escuelas y profesores urbanos, y envuelto dentro de un largo estudio longitudinal que expandió el conocimiento en su investigación inicial a considerar los cambios en la formación de profesores que puede ser necesitado para transformar la enseñanza y entendimiento de los profesores. La segunda parte de este estudio las categorías de tiempo y espacio, contenidas y procesadas, en las conductas dentro del salón de clases para capturar el uso del lenguaje y el control dentro del mismo. Los profesores formaron parte del equipo de investigación y reflejaron colectividad con las otras investigaciones sobre su propia enseñanza o tema a discusión. Por lo tanto el profesor como sujeto se transforma a sujeto como profesor, y crea un grupo de módulos formados por otros profesores para y tomarlos en cuenta para su propia transformación.

Capítulo Siete

Los Profesores como Principiantes o Aprendices

Las dialécticas del mejoramiento de la práctica pedagógica en Brasil

Elvira Souza Lima

La investigación cualitativa no es nueva en Brasil. De hecho, ésta es una metodología que emerge de la historia de la educación brasileña de los años 60s (siglo pasado). Los autores como Pereira (1960) y Fernández (1966) fueron los pioneros en este campo y contribuyeron para el entendimiento de este tipo de investigación, en la época en que Brasil estuvo recibiendo un tremendo cambio político y económico. Las metodologías cualitativas fueron usadas de gran manera por la documentación de los proyectos y estudios en el campo comunitario, y

fueron una opción para muchas de las iniciativas de la educación popular en la capacidad de leer y escribir. Con el golpe militar de 1964, el crecimiento de la población en métodos cualitativos llegó pero terminó. El interés de los académicos tuvo una declinada investigación cualitativa durante la dictadura militar de 1964 a 1984 como positivos paradigmas expuestos por el nuevo régimen que se transformó teniendo un mayor soporte.

Esto sólo ha sido en la última década, una amnesia política fue reconocida y la democracia fue reinstalada en Brasil, esta investigación cualitativa ha recuperado su reputación en círculos académicos, particularmente en la educación. Hoy en día la investigación cualitativa en Brasil ha tomado su propio carácter, un poco influenciada por las tendencias educacionales curriculares de los países industrializados, donde las metodologías cualitativas han adquirido un incremento popular en las dos últimas décadas. Esto está ayudando a lograr experiencias educacionales innovadas que fomentan el entendimiento del trabajo en clases y la educación minoritaria. Mientras muchos de estos nuevos programas experimentales están corrompidos en la tradición brasileñas de la educación popular, también han beneficiado al desarrollo de los estudios etnográficos. La etnografía de la enseñanza en Brasil, es vista como una herramienta poderosa y ser usada para la construcción del conocimiento, no sólo sobre las dinámicas en la escuela, sino también en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este primer capítulo presenta un breve fondo histórico de etnografía en la educación brasileña e ilustra su impacto describiendo una reciente e innovada intervención de la escuela pública, en la cual yo (Elia Souza) Lima participó como una profesora en el *Projeto Inajá*. Yo enfocaré en mi experiencia en la enseñanza en un contexto cultural diferente y discutiré el hecho que, las diversas experiencias culturales constituyen un complejo fenómeno que debe desafiar el conocimiento pedagógico de los profesores. Para entender la diversidad cultural un análisis exacto de las interacciones en las aulas de clases es necesario. Yo puntualizaré para el uso de la etnografía como una fuente útil de conocimiento para los profesores y como una herramienta que pueda mediar la construcción del conocimiento en tales situaciones.

El desarrollo de la investigación cualitativa en Brasil

Los estudios cualitativos han sido aceptados en Brasil, en gran parte, debido al amplio ambiente cultural que da la bienvenida y abarca muchos diferentes caminos para la expresión y la producción del conocimiento. En los años 50's (del siglo pasado) desarrollos importantes en las humanidades y en las ciencias sociales fueron evidentes en las palabras de los historiadores Sergio Buarque de Holanda (1974) y Caio Prado Junior (1953). A inicios de los 60's un número de eruditos distinguidos tales como Darcy Ribeiro (1975) en antropología, Florestan Fernández (1966) en sociología, y Celso Furtado (1964) en economía, estuvieron publicando un cuerpo conciente de trabajo cometido a un análisis

riguroso de la realidad brasileña como una contribución de desarrollo político, económico y cultural de la sociedad brasileña.

La sociedad brasileña presenció dos grandes eventos en la educación en este tiempo, un debate sobre el estado de la educación en el país y al movilización para la educación popular. El debate de la educación nacional comanda una significativa atención de uniones, organizaciones de estudiantes, oficiales de estado, eruditos y profesores universitarios, la Iglesia Católica, y otras organizaciones religiosas. Había dos principales tendencias en conflicto, una que argumentaba en favor de la educación laica pública, y la otra en favor de la educación privada, usualmente provista por grupos religiosos. Un gran número de científicos socialistas vienen a defender que su pensamiento fue de crucial importancia en el desarrollo de Brasil como una Nación- esto es, una educación para todos los niños libre, pública y laica.

El segundo gran evento fue un extendido movimiento para la educación popular y la cultura que buscó todos los sectores de la sociedad brasileña. Las artes, el teatro, la música, posiblemente las más poderosas fuerzas, vieron la emergencia de una generación de compositores y dramaturgos. Un impreciso número de composiciones fueron producidas, y el teatro fue hecho accesible a los miembros de la clase trabajadora, a través de representaciones en vecindarios y en barrios de chabolas.

Una de las principales metas de la educación popular fue la promoción de la capacidad de leer y escribir, en particular la erradicación del analfabetismo en los adultos. Un número de programas fue desarrollado en diferentes partes del país. Uno en el estado de Pernambuco, que más tarde se convirtió en conocido internacionalmente, a través de los escritos de Paulo Freire. En el método de Freire, el proceso de la capacidad de leer y escribir comenzó con la introducción palabra/temas que representaron significativos hechos, eventos y objetos de la experiencia inmediata de los estudiantes. Un principio importante en este método fue respecto al conocimiento de los estudiantes. La sensibilidad en las diferencias culturales en la base de la clase, fue también considerada necesaria para el mejoramiento del nivel de educación de los brasileños.

El debate de la escuela pública contra la privada en la educación y el movimiento para la educación popular y la cultura representó un esfuerzo nacional por los sectores progresivos de la sociedad brasileña y empujar las reformas sociales. Ésta fue una amenaza no fácilmente aceptada por los grupos conservadores, quienes tuvieron éxito en frustrar estos movimientos educacionales, políticos y culturales a través del golpe de estado de 1964 y los cuatro años de opresión política subsecuente. Por 1968 la situación política fue peor; la represión incrementó a tal punto, donde un gran número de los más prominentes eruditos y científicos brasileños, fueron forzados al exilio. La dictadura afectó todos los campos del conocimiento e investigación en Brasil. La pérdida más impresionante fue el gran número de expertos y activistas de los campos de la educación, las ciencias sociales, y los humanitarios quienes huyeron

del país, desde la expresión de sus ideas políticas e intelectuales representadas como una amenaza para ellos mismos y sus familias.

Los estudiantes de estos eruditos, sin embargo, permanecieron en Brasil, y ellos fueron obligados a jugar un papel muy importante en la historia de la educación brasileña. Esto es parcialmente esperado para la supervivencia de esta generación, ya que las pérdidas de las becas brasileñas, no fueron absolutas. Siguiendo los cambios sociales y políticos de los últimos años de los 60's , áreas tales como la antropología, la sociología, y la filosofía desaparecieron del currículo de muchas escuelas. Profesionalmente, cada una de estas disciplinas no lograron la permanencia en las carreras tal y como previamente lo habían hecho. La psicología, la cual fue, un camino reciente en la academia brasileña, continuó su desarrollo, pero esto fue completamente dominado por las influencias del comportamiento y los psicométricos.

El sistema escolar sufrió una reforma educacional que afectó todos los niveles de la educación. Esta reforma trajo un modelo de norte América al sistema educacional brasileño, dramáticamente cambiando algunos de sus principios básicos, que habían siempre sido orientados la educación en el país. Uno de éstos fue el cambio del énfasis en el aprendizaje colectivo a la realización individual.

Al principio de la dictadura un acercamiento positivista para la enseñanza y el aprendizaje fue favorable. Esta situación gradualmente cambió como la sociología de la educación, y la filosofía de la educación comenzó a desarrollar importantes disciplinas donde los sociólogos y los filósofos ven a la educación como la única área en la cual ellos podrían actuar. Como un resultado, cuando la dictadura terminó, había un grupo maduro de profesionistas en la educación con bases educacionales interdisciplinarias, y quienes habían ya producido un importante cuerpo de trabajo. Mientras que otros campos tuvieron que reorganizarse ellos mismos y encontrar su nuevo lugar en la vida académica, y la educación fue bien establecida y obligada a seguir adelante.

La apertura política también, hizo accesibles las fuentes de conocimiento que habían desaparecido durante la dictadura, tales como las palabras de los científicos sociales brasileños exiliados, de los pensamientos marxistas, y la sociología europea de la educación. A finales de los años 70's un interés en la acción de la investigación y una investigación participativa, la cual se había desarrollado en Europa a través de la influencia de Freire, fue también el comienzo para ser observado en Brasil (Brandao, 1982, 1984; Minayo, 1992). Esta metodología fue gradualmente aplicada a la investigación educacional. Las palabras de Bakhtin (1986) y Vygotsky (1984, 1987), también se transformaron disponibles, contribuyeron en el importante cambio del positivismo al acercamiento dialéctico de la educación, transformando una vez más el teórico fondo para la acción pedagógica dentro de las escuelas.

El desarrollo de los análisis macro y sociológicos de instituciones, iluminó la necesidad y la importancia de deshacer los mecanismos que iniciaron la selección

social en escuelas; esto es, una selección basada en la clase social como el factor determinante de un suceso individual o el fracaso en el proceso formal educacional, el cual era contradictorio en el sistema de la ideología escolar de la selección individual, basada en el mérito y el desarrollo personal; y que revela desigualdad social como una base en el proceso formal educacional. La educación popular en Brasil ha revelado, que había significativas diferencias entre esta corriente; y las conductas y valores trabajando en clase que afectó el proceso de aprendizaje. Esto también reveló, el potencial aprendizaje de las poblaciones marginada, esto cuestionó el estereotipo de las poblaciones privadas económicamente como privadas culturalmente, una teoría popularizada por la educación compensada en los Estados Unidos. Ésta exitosa representación de la población en los programas de educación popular sugirió que insuficientes pueden todavía pueden existir dentro del sistema escolar y donde los individuos estaban reprobando.

Estos análisis fortalecieron la necesidad de explorar los mecanismos por los cuales los estudiantes estaban marginados dentro de las escuelas. Las aulas de clases fueron vistas como un conjunto de micro comunidades que demandaron nuevas metodologías. Los investigadores comenzaron, a tomar en cuenta las metodologías que pudieran permitirles explorar estos problemas a profundidad. El uso de las metodologías cualitativas, especialmente la etnografía, gradualmente se transformó en la más importante herramienta para construir el conocimiento sobre los procesos escolares y de enseñanza/aprendizaje.

Hoy en día una importante tendencia en Brasil es la exploración de acercamientos interdisciplinarios a la investigación educacional. La meta de los investigadores no es sólo ver la situación desde diferentes perspectivas, más bien, es integrar las perspectivas de las diferentes áreas del conocimiento donde investigando da lugar a un fenómeno. Los investigadores están tratando con preguntas en las cuales, los eventos únicos son reconocidos como una función del significado epistemológico, en los cuales los factores no existen independientemente o en aislamiento. Para entender esta complejidad, múltiples acercamientos metodológicos son requeridos.

La etnografía no es un nuevo acercamiento para el estudio de la enseñanza y los procesos de aprendizaje de los niños en Brasil, desde que ya ha sido usada en los años 50's en el Departamento de Educación de la Universidad de San Paulo (Pereira, 1960). Su reemergencia en los 80's puede ser considerada como un desarrollo natural de la cultura popular y las tradiciones culturales populares. Su extendido uso hoy en día (Gazetta, 1989), confirma que los investigadores creen que la etnografía contribuye a la comprensión de la interacción entre los múltiples factores que constituyen el fenómeno educacional que crea situaciones en las cuales el aprendizaje, puede o no ocurrir. Estos investigadores, también creen que el conocimiento producido por estudios etnográficos es valioso en la formulación de nuevas políticas educacionales y practicas que promueven el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Consecuentemente, estas políticas contribuirán en la reducción del fracaso escolar, en particular durante los

primeros años de escuela (Souza Lima y Gazetta, 1994). Los administradores educacionales se están transformando más interesados en aplicar los resultados de la investigación cualitativa en general, y la etnografía en particular, para designar y evaluar programas innovativos que pueden afectar los cambios estructurales en el sistema de la escuela pública (Pereira, 1960; Pereira y Foracchi, 1969). La siguiente descripción y análisis del *Projeto Inajá* ilustrará como la etnografía puede capturar únicamente aspectos de una innovación educacional.

El Projeto Inajá

Projeto Inajá no es un juego,

Éste fue organizado por las personas de "sertao",

Fue hecho para mejorar la vida y educación de nuestra gente.

(Canción y líricos por los estudiantes y profesores)

Projeto Inajá fue desarrollado en la región Del río Araguaia en el estado central brasileño de Mato Grosso, justo en la parte sur del bosque tropical del Amazonas. Esta región es conocida como un importante centro de resistencia para los pueblos migrantes. Las disputas agudas sobre esta tierra dio el principio de serias confrontaciones entre los nativos y los colonizadores de tierras. El movimiento social en defensa de los nativos ha sido apoyado por la Iglesia Católica a través del trabajo de Don Pedro Casaldaliga.

En el sistema público de educación de Mato Grosso, muchos trabajadores laboraron bajo condiciones difíciles. Los profesores frecuentemente son requeridos para viajar a largas distancias cada día. Algunos tienen que tratar con diferencias culturales entre los niños de la *sertao* y los niños de las tribus indias. Los salarios son bajos; aunque los profesores tienen el sentimiento de que la educación es importante y realizan su trabajo.

Los movimientos y organizaciones populares han demandado mejores condiciones para la educación en concordancia con los asuntos oficiales de educación. De hecho, un asunto en el estado de Mato Grosso es el gran número de profesores sin una formación y que han sido dejados a un lado (profesores "lay") que se han dejado a un lado, y quienes han limitado la enseñanza, algunas veces no más de tres años en la educación elemental. Para poder levantar estos años de enseñanza que ellos han dejado perder, son requeridos para entregar su centro de trabajo laboral en la enseñanza, y cambiar de residencia a los centros urbanos cientos de millas alejados. El *Projeto Inajá* ofreció traer profesores de regreso a la enseñanza para atender el *Magisterio*, el curso oficial requerido para la enseñanza del nivel elemental en Brasil.

El *Projeto Inajá* fue un programa experimental para la educación de los profesores, especialmente diseñado para responder a las necesidades particulares de un grupo de 120 profesores "lay" quienes estuvieron trabajando en comunidades alrededor del río Araguaia. El proyecto fue desarrollado a través del esfuerzo unido entre los líderes de la comunidad local, los educadores de la Oficina de Educación de Mato Grosso, y los profesores de la Universidad de

Campinas (Estado de Sao Paulo). Esto fue concebido como un programa de tres años (1987 a 1990), atendiendo a unir la teoría pedagógica y la práctica.

Los profesores permanecieron en su trabajo de enseñanza normal durante el año de escuela y tuvieron el tiempo completo de clases (8 horas al día) durante las vacaciones de verano y otoño (un total de seis sesiones) enseñadas por profesores de Sao Paulo. Mientras en sus trabajos los profesores estaban asistidos por un cuerpo docente, constituidos por miembros de la comunidad con un intelecto educacional, quienes estaban también a cargo de recoger los datos, en orden de verificar si, y que extendido, los conceptos enseñados en los cursos del *Projeto Inajá* fueron efectivamente aplicados en sus aulas de clases. El objetivo más general del proyecto fue evaluar el impacto de la participación de los estudiantes y de los profesores en las prácticas de cada día en el aula de clases.

La etnografía investiga los datos que fueron usados en las diferentes etapas: (1) establecer el contenido del currículo y las prácticas pedagógicas; (2) controlar a los profesores en la representación en su aula de clases; (3) evaluar el aprendizaje de los profesores a través de una evaluación cualitativa basada en el asentamiento de un portafolio y la representación de la enseñanza actual al final de los tres años.

En la graduación, todos los profesores recibieron un diploma oficial de la Oficina de Educación que les permitió enseñar en un sistema educacional formal no existente en el país. Para poder tener una posición en el ejercicio más tarde, los profesores fueron obligados a tomar exámenes del Estado. Los graduados del proyecto *Projeto Inajá* tuvieron éxito en conseguir tal ejercicio o tenencia.

El proyecto cuestionó el sistema formal de educación, porque éste propuso que se adaptara, él mismo, a la vida de los estudiantes, mejor dicho, tienen los estudiantes que adaptarse a las necesidades del sistema. Esto propuso un acercamiento a la educación de los profesores, en la cual las experiencias culturales de los estudiantes fueron respetadas y tomadas en cuenta dentro del currículo y la acción pedagógica. Es este respecto, el fortalecimiento de la educación popular en Brasil jugó un mayor papel. Esto contribuyó en los cambios que trajo el *Projeto Inajá* al sistema, haciendo aceptable un diseño que representa un verdadero esfuerzo para incorporar experiencia cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación formal. El proyecto también ganó reconocimiento para la evaluación cualitativa como un método válido para la valoración del aprendizaje. Aunque los profesionistas deben proporcionar su opinión de que las situaciones de enseñanza y aprendizaje necesitan tomar el conocimiento y la cultura de los estudiantes dentro del informe, aplicando su opinión a las situaciones de enseñanza actual, que frecuentemente produce resultados decisivos. Trabajar en el contexto donde conductas determinadas culturalmente no son dominantes en el desafío particular de los educadores.

Yo fui invitada a unirme en el *Projeto Inajá* para enseñar la unidad psicológica. Donde yo describo el contexto en el cual trabajé, las ideas básicas de

enseñanza que guiaron mi acción pedagógica, y las transformaciones que tomaron lugar en mi enseñanza a través de la interacción de los estudiantes y de los profesores. Tanto actúe para transformar las percepciones de los participantes sobre los niños, como materias de enseñanza y aprendizaje. Estuve simultáneamente siendo transformado por la unión de reflexiones sobre el aprendizaje. Me transforme en la materia de mi propia enseñanza, como trabajo con los estudiantes y profesores en el análisis de sus experiencias de enseñanza y aprendizaje durante los tres años del *Projeto Inajá*

La Comunidad

El pueblo de Santa Terezinha do Araguaia, fue el sitio del último segmento (Julio 1990) del proyecto. Localizado en el área semi rural con difícil acceso, Santa Terezinha se sitúa junto el río Araguaia. Hay un agradable sentido de espacio debido a lo llano de la tierra. La situación peculiar es completada por luces extraordinarias que parecen no sólo venir de los rayos del sol.

Los eventos sociales en el pueblo incluyen el baile, las presentaciones políticas, juegos de fútbol y voleibol con equipos de pueblos cercanos. La luz eléctrica, recientemente instalada en el pueblo, hizo posible tener acceso a otras partes del país a través de la televisión. Mirar televisión, sin embargo, es una actividad colectiva, en donde las personas conviven en sus hogares para ver telenovelas.

La vida comunitaria parece ser muy importante para las personas de Santa Teresina. Las puertas están abiertas la mayor parte del tiempo; por lo que los límites entre los espacios públicos y privados son muy tenues.

Existe poca presencia de lenguaje escrito. Los periódicos y las revistas son raros. Pocos signos se pueden ver alrededor de la ciudad. Mientras el lenguaje oral juega un papel más dominante que el lenguaje escrito en la vida diaria de la comunidad, la capacidad de leer y escribir es considerada de gran importancia.

No hay bancos; por lo que las transacciones financieras son hechas con dinero de papel. Cada persona se encuentra comfortable con las operaciones matemáticas requeridas para trabajar.

No existe un cuidado médico disponible, y los medicamentos pueden ser traídos de pobres farmacias. Las personas frecuentemente recurren a la llamada medicina popular y a la homeopatía. Si existe material de instrucción en las escuelas locales.

El contenido del Curso

El objetivo del curso psicológico para el desarrollo del niño, que enseñe en Santa Terezinha fue para promover la construcción del conocimiento formal

usando el marco cultural, histórico y teórico. Los principios teóricos básicos fueron tomados de Henri Wallon (1941, 1942), L.S. Vygotsky, (1929, 1934), y de la escuela rusa de psicología y pedagogía (Elkonin, 1978; Leontiev, 1972; Davidov, 1988, entre otros). Wallon y Vygotsky abrieron el campo para entender el desarrollo humano desde una perspectiva histórica de la psicología.

Construyendo en el fondo teórico, planeo discutir con los estudiantes y profesores el proceso del desarrollo considerando la naturaleza biológica y social de los humanos existentes. La cultura y el rol de la cultura en los procesos de aprendizaje puede ser presentada considerando el propio ambiente de los estudiantes y los niños que son enseñados.

Para ilustrar la conducta de los niños, las estrategias de aprendizaje, los procesos interactivos, y los usos del lenguaje, planeo filmar a los niños locales. Como material complementario, tome una colección de segmentos del video de los niños en diferentes culturas y de diferentes partes de Brasil, y de esta manera pude observar la diversidad y al mismo puntualizando las similitudes de los puntos humanos proporcionados a través de otras culturas en su aprendizaje y en los procesos desarrollados. Los textos seleccionados, algunos de los cuales son de previos estudios etnográficos del aula de clases, fueron usados como material de apoyo dentro de las mismas aulas. En la discusión de los procesos de aprendizaje, acostumbre archivar y comentar las historias sobre las propias experiencias de los participantes como estudiantes, durante su entrenamiento escolar previo formal, en los tres años del proyecto *Projeto Inajá*, y en sus funciones como profesores.

El concepto de la enseñanza

Ninguna acción de enseñanza depende de un marco teórico que cuente para el concepto de profesor en la enseñanza. La construcción del conocimiento formal es basada en los conceptos de cada día. El conocimiento formal puede ser apropiado para los individuos a través de la acción unida con los individuos, quienes ya se han apropiado del mismo. Para transformar y construir nuevos conceptos, los hechos humanos dependen de las interacciones directamente con profesores, o indirectamente a través de libros, producciones artísticas y científicas; y hechos de arte. El objetivo de hacer esto, es construir nuevas categorías de análisis que transformaran la percepción de la acción sobre la realidad. De este modo el conocimiento individual ha sido continuamente transformado por del acto de enseñanza.

Como profesores tenemos un conocimiento construido institucionalmente sobre el acto de enseñanza y las expectativas de la conducta de los estudiantes. Asumimos que culturalmente las conductas construyeron significados tanto por profesores como para los estudiantes en una institución provista de la base para la enseñanza. Los patrones de interacción dentro de la institución son históricamente constituidos. Así mismo, los estudiantes analizan el concepto de institución en el papel de profesor y estudiante. Desarrollar un papel de enseñanza depende de los

factores, tales como tener contruidos estos conceptos como un estudiante, la necesaria transformación del papel y el rol como se convierte a profesor, la postura específica asumió, mientras los diálogos conectados con las voces participan en la construcción, y en la apropiación del conocimiento formal. Además, el papel de enseñanza es una consecuencia de la imagen social. Las representaciones sobre el conocimiento y sobre más individuos experimentados, además de las emociones estas representaciones provocan ser parte de una concepción del propio profesor.

Una de las transformaciones fundamentales necesarias para promover la apropiación del conocimiento por los estudiantes, es modificar las poderosas relaciones dentro de la institución. El conocimiento sólo puede ser apropiado si existe una consonancia cultural que implica que las personas están despiertas a que las conductas construidas culturalmente son la base de la interacción humana y que la diversidad cultural no prevé el aprendizaje de su existencia. La consonancia significa encontrar compatibilidades, la base común para la acción que es construida a través del entendimiento y que incluye diferentes conductas culturales, no a través de la imposición de una cultura sobre otra, y no en perjuicio de otros.

La falta de demandas consonantes debe ser corregida. El cambio depende, sin embargo, en un completo entendimiento, en el cual el conjunto cultural de valores y creencias fomenta a las personas para crear un significado en un proceso genuino de la construcción del conocimiento. Un factor frecuentemente mencionado es un obstáculo para la consonancia y, consecuentemente, una causa del fracaso escolar, y la diferencia de la clase social entre profesor y estudiante. Una mayor categoría de análisis, tal como la clase social envuelve un número de diferentes conductas posibles que necesitan ser identificadas, y puedan ser modificadas para lograr el desarrollo de la consonancia.

En el *Proyecto Inajá* la consonancia fue construida sobre algunas bases especiales, porque la sociedad aceptó los caminos de acceso al conocimiento formal que estuvieron siendo cuestionadas dentro de un gran marco de la estructura institucional. El *Proyecto Inajá* representó un acercamiento inusual a la enseñanza y al aprendizaje que, contrario a otras experiencias de la educación popular, no sucedieron fuera de sistema educacional oficial. El proyecto fue oficial, y fue aprobado por el gobierno, y su legitimidad fue reconocida.

La diversidad y la enseñanza:

La dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje.

De su propia inserción el proyecto rechazó la cultura escolar tradicional y propuso una nueva posibilidad: que de la comunidad de estudiantes y profesores construir un equipo particular de conductas que pueden favorecer la relación de dinámica con el propio conocimiento. Cuando los estudiantes son simultáneamente profesores, intercambian sus funciones o papeles continuamente, la gran percepción de ellos mismos como estudiantes, es

grandemente afectada por la experiencia del cambio de lugares, sosteniendo el poder, y dejarlo ir, dependiendo sobre cuales funciones son representados ya sea como profesores o como estudiantes.

Como esperaba, los estudiantes/profesores en el proyecto fueron acostumbrados a expresarse ellos mismos, para representar la tarea de enseñanza, necesite reconocer a ellos mismos. Sin embargo, los caminos que ellos expresaron fueron no familiares para mí.

Fue claro que la primera cosa, a la que me tuve que enfrentar fue en la cual la situación no son los estudiantes y su cultura, sino nuestra propia cultura. Sin reflejar en nuestras propias conductas construidas culturalmente, es improbable el significado de las interacciones con los estudiantes quienes tienen otras experiencias culturales que pueden ser construidas. Para complementar estas ideas, encontré una estrategia que pudo permitirme estar más despierta de las especificaciones de mi propia conducta cultural. La estrategia que desarrolle, opero en dos sentidos complementarios: (1) continuamente examine mi propia representación en el aula de clases; (2) estuve atenta a los estudiantes. Esta estrategia implicó una constante y sucesiva cadena de acción: tomar acciones; observar las acciones tomadas como si estuviera fuera de la interacción; escuchar a mis propios sentimientos y mi percepción en la situación; evaluar el conocimiento formal enseñado y aprendido; reorganizar las pistas expresadas por los estudiantes en consideración a mi acción de enseñanza; y poner toda la información que recogí para definir las acciones subsecuentes.

Esta estrategia creó una demandada situación, en la cual la acción del profesor tuvo interrelacionados papeles: que de la enseñanza y de la observación, la acción y la interacción de enseñanza, para evaluar son adecuadas y eficientes, en el momento que ocurre expresadas por conductas y experiencia emocional. Al mismo tiempo es requerido que los profesores estén atentos a los estudiantes, a los mensajes mandados, a las señales o signos demostrados, y ocuparse de las interacciones que pueden contribuir a la apropiación del conocimiento. Las notas y los momentos de privacidad entre las clases fueron necesarios para organizar las percepciones, las emociones y las dinámicas de las acciones-reacciones. Esta oportunidad para la reflexión dio reacción al proceso de enseñanza-aprendizaje en progreso.

Los estudiantes/profesores y yo intercambiamos algunas de las conductas que son características de los brasileños en general: la sonrisa, la actitud receptiva hacia otros y la capacidad de socialización. También intercambiamos un gusto entusiasta por la música. Estas conductas intercambiadas, las cuales están culturalmente construidas, fueron la base para algunos intercambios emocionales que hicieron posible para nosotros establecer un fondo inicial común que nos permitió ocuparnos en algunas interacciones interesantes. Esto fue, sin embargo, a través de la identificación y en entendimiento de nuestras diversidades culturales que nos sucedieron en la construcción de la comunidad de aprendizaje. El proceso

envolvió continuamente negociación y discusiones abiertas de nuestras diversidades culturales.

Las diferencias que percibí en las conductas expresadas entre los estudiantes/profesores y yo misma, pudieron ser clasificadas dentro de tres categorías. La categoría más evidente de diferencias incluyó canto, temporalidad, y el uso del espacio. Una menor evidente categoría de diferencias incluyó la regulación de las conductas a través del silencio y los usos del lenguaje no verbal en los procesos de interacción. La menor evidente categoría de diferencias fue el uso del lenguaje y el concepto de narración.

El canto

En Brasil el canto y la danza están presentes en cada día de la vida diaria. El hecho que mis estudiantes/profesores cantarán no fue nada nuevo, pero ellos usan la música en caminos no familiares para mí. El canto espontáneo en el aula de clases nació en diferentes tiempos y con diferentes significados. Por ejemplo, el canto fue usado para regañarme por haber llegado tarde a la clase y por apreciar mi tipo de enseñanza.

Reconocer que el canto fue una expresión muy fuerte, me incorporó inmediatamente dentro del contenido del curso añadiendo cuatro horas de seminario musical. También acepté el canto dentro del aula de clases como una dinámica, la cual me permitió gradualmente entender los significados a través del canto de los estudiantes. Cuando ellos cantaron, pude escuchar y disfrutar. Cantaron hermosas melodías. Al escuchar de cerca los líricos, supe que algunas canciones eran folklóricas, otras eran conocidas melodías con diferentes líricas, que habían creado por ellos mismos. En sus propios líricos reconocí sus voces como ciudadanos de sertao, pidiendo educación y cuidado en la salud como sus derechos, como estudiantes del *Projeto Inajá*, como críticos de injusticias sociales, y como hechos humanos cercanos a las relaciones con la naturaleza. Su sentido de fortaleza vino de la unión de sus sentimientos y de un grupo social del que estaban orgullosos. Todo esto fue expresado a través de su música.

Tiempo y Espacio

El tiempo y el espacio en las escuelas están controlados por la propia institución. La distribución del tiempo dentro de los segmentos y la asignación de tareas y actividades a cada segmento, es una prerrogativa de la burocracia escolar como es la demarcación de los sitios donde estas actividades deben ocurrir. El *Projeto Inajá* fue innovado en su propia distribución del tiempo en la escuela en el sentido de que preparativo del año escolar sea adecuado en el calendario de trabajo de estudiantes/profesores. Los días de escuela, sin embargo, fueron tradicionalmente en períodos de ocho horas diarias, con un descanso para desayunar. Los límites del tiempo fueron tomados seriamente por

los estudiantes/profesores. El uso del tiempo fue una seria cuestión. Su acceso al conocimiento formal fue restrictivo, y trataron de obtener lo mejor de esta especial oportunidad. En cada día de la vida diaria en el aula de clases, esto fue trasladado dentro de una comisión a las actividades de aprendizaje y usar cada minuto del tiempo en el aula de clases para aprender. Fue una nueva experiencia para mí, enseñar a un grupo de estudiantes que no podían cortar el tiempo en cada lección.

El uso del tiempo en cada uno de los dos períodos de cuatro horas fue regulado por las actividades de ellos mismos y el involucramiento de los estudiantes en estas actividades. Por el significado de que la distribución de mi tiempo fue inadecuada, ellos pasaron los límites sin disturbar. Estaban de acuerdo con el uso del tiempo en el aula de clases, y respetaron el horario del proyecto.

En el *Projeto Inajá* también pactamos “un espacio cultural estructurado”. En Santa Terezinha no tuvimos un aula formal de clases, y las clases eran dadas en una capilla sobre el río. El interior de la pequeña capilla era, sin embargo fue reorganizada como un aula tradicional de clases con sillas y un pequeño lugar para el profesor con mesa y silla. Mi punto de vista fue que, la realidad de sus condiciones de trabajo y su propia experiencia en el *Projeto Inajá*, los estudiantes/profesores podían ser flexibles en usar el espacio y no tenían que ser restrictivos con los tradicionales códigos de usar y distribuir el espacio que regula la conducta de la mayoría de los estudiantes. Basado en esto, planeé mis clases usando los espacios abiertos alrededor de la capilla para las actividades en grupo.

Contrario a mis expectativas, el uso del espacio circundante, no siempre hizo la clase más placentera. El uso del espacio fue bien aceptado durante las actividades escolares no tradicionales en las cuales use el drama, representaciones, y actividades de forma prioritaria con el lenguaje escrito, dibujo y gráficos. Sin embargo, durante las situaciones de aprendizaje formal, esto creó aprehensión. Los estudiantes/profesores claramente expresaron su preferencia por el uso del espacio de la capilla como un aula de clases tradicional para las actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

Los estudiantes/profesores siempre se prepararon ellos mismos dentro de los parámetros del aula de clases clásica. Ellos extendieron su control conductual sobre cada uno para estar seguro que el grupo podría estar en el aula de clases tradicional. Aunque aceptaron y practicaron métodos no tradicionales con sus propios estudiantes, resistieron estos preparativos cuando ellos tomaron la función o el rol de estudiante. El mensaje que los estudiantes/profesores me mandaron fue que la configuración especial de nuestras interacciones y nuestras acciones como maestros y estudiantes debe ser adecuado dentro de las normas preestablecidas de un marco escolar.

Silencio

Los lenguajes verbal y no verbal son frecuentemente mediadores de interacciones en los marcos escolares. El silencio es requerido durante ciertas asignaturas, lecturas y pruebas, por ejemplo, mientras en otras situaciones éste es interpretado como un signo de falta de motivación, interés, u ocupación dentro del aprendizaje. Por lo que el silencio tiene un significado construido en la cultura escolar.

Por esta razón fue muy difícil para mí relatar la conducta del silencio a los estudiantes/profesores a el *Projeto Inajá* cuando el silencio fue presentado, algunas veces como un dialogo. Al trabajar en pequeños grupos o en una actividad que involucra a toda la clase, los estudiantes se encontraron en silencio por largos períodos de tiempo. Esto no significó un retiro del aula de clases o una refusión a ocuparse en las actividades de aprendizaje. El silencio fue una parte normal de su conducta. Mi comprensión de esta conducta vino de las observaciones de la comunidad fuera de la escuela. Aprendí que los períodos de silencio fueron parte de la comunicación entre amigos y vecinos en diferentes situaciones tales como la socialización del lado del río, en sus casas, o en las banquetas enfrente de sus casas. Mientras el silencio fue poco confortable para mí en un principio, recordando su propio significado cultural me ayudo a tener un pacto con él en todo momento.

El lenguaje

El portugués fue el primer idioma para todos, excepto para los tres profesores indios Tapirapé, pero los cuales también fueron influidos por el mismo. No había una estructura significativa y distinciones de vocabulario, en el portugués que usamos excepto por los pocos regionalismos fácilmente entendidos con una simple explicación. Comencé a enfocarme en la narrativa como resultado de mi pronta observación de la importancia de los estudiantes/profesores, que da a los discursos de otros. Mi experiencia con los programas de entrenamiento de profesores, me dejó observar a los estudiantes quienes estaban entusiastas para hablar y ser escuchados por el profesor/orador. En el *Projeto Inajá* funde un grupo profundamente interesado en cada una de sus voces. Ellos pudieron escuchar tan rápidamente como cualquier opinión expresada como ellos esperaban ser escuchados por cada uno. Sin embargo, tuvieron una actitud reverenda hacia el profesor/orador, el cual yo vine a entender no tan dirigido personalmente hacia a mi, pero que represente la posibilidad de darles acceso al conocimiento formal. Nuestras palabras fueron importantes, el conocimiento fue valioso y el grupo tuvo una clara y sencilla idea sobre esto. Ellos valoraron el tiempo que habían gastado en las actividades de aprendizaje y esperaron la misma seriedad de los profesores.

El camino que sostuve para componer e ilustrar materia en cuestión, no trabajo tan bien como el proyecto estudiantes/profesores, porque había una clara diferencia en nuestras definiciones y la función del argumento o historia. Ellos

entendieron la enseñanza como “un trabajo con contenido real” con los conceptos claramente formulados. El uso de ejemplos para explicar el significado fue entendido como “no enseñanza”.

Al mismo tiempo se fue transformando claramente k nosotros teníamos muchas diferentes experiencias en el uso del lenguaje. Traje el problema para resolverlo y juntos reflexionamos sobre las funciones del lenguaje en cada día de la vida diaria y su uso en nuestra profesión de enseñanza. Esta discusión estuvo a la cabeza de la materia de la cultura y las diferentes experiencias culturales. Aunque reflejando en el lenguaje la cultura nosotros estamos obligados a enmarcar nuevos campos para la interacción.

Este evento demostró que, mientras la salida de la línea de mi curso reflejo lo mismo, mi representación en mi rol de enseñanza fue construido a través de la interacción continua con los estudiantes/profesores del proyecto. Tome estas estrategias de mis planes de enseñanza previos que se convirtieron en una herramienta útil. La filiación del video de los niños locales usado como el objeto de análisis para las conductas de los niños fue extremadamente importante por que los profesores pudieron relacionarse con ellos. Ellos observaron a los niños involucrarse en una actividad organizada, y sugerí que ellos discutieran esto con los niños. Esto fue también grabado. Nosotros observamos los videos después en el aula de clase para las excelentes discusiones de la interacción adulto/niño, el concepto de la niñez y el aprendizaje del niño.

Recolectando las experiencias de los estudiantes/profesores en el *Projeto Inajá* fue también un tema adecuado para la reflexión. Esto proveo para ser una gran oportunidad y explorar el potencial de aprendizaje de los argumentos dichos. A través de sus narraciones, describieron el profundo impacto que la educación formal tenía en sus vidas y los caminos que ellos habían cambiado a través del *Projeto Inajá*. Ellos se sintieron genuinamente con más poder por el conocimiento que habían obtenido durante los tres años del proyecto, y ellos consideraron compartir su conocimiento con otros que era una responsabilidad social muy seria, que podrían promover el aprendizaje a través de sus estudiantes.

La acción en el diverso ambiente cultural

Mi experiencia con los estudiantes profesores en el *Projeto Inajá* demostró que el único camino en el que un profesor tiene la posibilidad para representar la tarea de transmitir sus conocimientos de psicología a sus grupos de estudiantes es convertirse en un atento oyente y asumir la posición de orador. Para ser entusiastas, y escuchar las voces de los estudiantes existía sólo un paso. Para aprender a reconocer estas voces hubo una pesada tarea, desde que los individuos se expresaron en muy diferentes y no familiares caminos, incluyendo el canto y el uso del silencio, las áreas más difíciles para mí, fue entender e integrar dentro de la práctica pedagógica de cada día.

Los estudiantes/profesores expusieron dos conductas, que había comprendido y rápidamente integrado dentro de las dinámicas del aula de clases. Yo las llamé “subversión del silencio” y “el cuestionamiento del significado”. La subversión del silencio se refiere a las diversas situaciones en las cuales los estudiantes/profesores advierten mis instrucciones sin ninguna oración explícita. Esto pasó como si todos ellos estuvieran de acuerdo con la estructura de la lección dada, no era adecuada y tenía que ser cambiada, y cuando ellos sintieron, como ya algunas veces les había prevenido, de la expresión de ellos mismos en el camino, que ellos consideraron que tenían el derecho a hacerlo. No discutieron el cambio, pero actuaron, por lo que el cambio podría existir instantáneamente. Había un entendimiento tácito entre los participantes basado sobre el intercambio cultural de las conductas significativas.

“El cuestionamiento del significado” es ejemplificado por las cuestiones de los estudiantes/profesores, directa o indirectamente, sobre que estaba enseñando. Interprete el cuestionamiento, siendo dirigidas directamente mis intenciones hacia el contenido de lo que estaba enseñando. Ellos querían saber si esto era claro para mí porque escogí el tema dado, y también estar seguros de que el tema fuera relevante para ellos. Cuando no pudieron relatar el tema a su vida diaria, no podían estar de acuerdo en gastar su tiempo en esto, a menos que los convenciera de que era necesario.

Para la interacción con este grupo, desarrollé nuevas capacidades y cree nuevas categorías de la evaluación y la visión de la realidad. A través de vario procesos reconocí más tarde en: desarrollar capacidades adicionales y de percepción para comprender otra forma de argumento, y de esta manera ser confortable en insertar los momentos de “silencio” dentro de nuestros procesos interaccionales, y revalúe mis conceptos de tiempo e intensidad.

Me di cuenta, que como profesor, nosotros preparamos la enseñanza basada en una serie de suposiciones. Las prácticas de enseñanza están basadas por las conductas culturales construidas de experiencias previas como estudiantes y profesores, al igual como miembros de un grupo social. Los profesores modifican sus patrones de conducta en respuesta a sus estudiantes, cuando ellos necesitan satisfacer específicas necesidades, o cuando conforme con los cambios tomar lugar en la reforma educacional y curricular. En estas situaciones los profesores son, directa o indirectamente desafiados a cambiar su conducta, frecuentemente a través de la imposición de factores externos. Algunas veces estos cambios no son, los que los profesores consideran que necesitan hacer.

La modificación de la conducta requiere más que el entusiasmo para hacerse. Esto depende de la internacionalización de nuevos paradigmas, un proceso que fundamentalmente requiere una conciencia de sus propias conductas personales. Este proceso de adaptación y de cambio personal es particularmente evidente cuando la sensibilidad de otras culturas es tomada como un factor crucial en el trabajo con las clases de trabajo marginadas, la minoría y los grupos inmigrantes.

Un componente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el referente a considerar al profesor como un actor cultural. El papel del profesor, desde una perspectiva cultural e histórica, puede asumir posturas específicas dependiendo del contexto. Un profesor es considerado como una fuente del conocimiento formal por los estudiantes y las familias. La función del profesor es percibida como el socializador de este conocimiento. Por otro lado, desde el punto de vista institucional un profesor esta en la posición de un empleado quien necesita cumplir con las demandas burocráticas institucionales. El o ella no es mas que una fuente de conocimiento y quien tiene que mejorar su conocimiento en función de su practica de enseñanza. Los profesores son simultáneamente considerados como la fuente de conocimiento y como materias quienes necesitan mejorar su conocimiento. Esta situación crea una tensión y frecuentemente resultados en la resistencia de los profesores de salir e incrementar el aislamiento dentro del aula de clases.

El problema de cambiar la conducta del profesor, no es simple y puede no pasar inmediatamente como los administradores y los políticos pueden pensar que debe pasar. Basado en que es creído, que debe ser necesario para los niños en el aprendizaje, burócratas, tecnólogas, investigadores y políticos del mercado hace presunciones sobre que es lo que los profesores deben hacer. Estas presunciones deben ser generadas y pueden simultáneamente generar representaciones sobre los profesores que son fácilmente generalizados y terminan por oscurecer los aspectos particulares de las situaciones de enseñanza.

La literatura en la educación de diversos campos del conocimiento, dificulta la necesidad de desarrollar varios caminos en la busca de interaccionarse en la vida de los estudiantes y en los procesos de aprendizaje. Yo discuto por el mismo acercamiento que debe ser tomado en el estudio de los profesores. Más información es necesaria sobre el personal de profesores y la transformación profesional debe ir a la cabeza del desarrollo de una actitud en el aula de clases que no contribuirá a promover la marginación de la población minoritaria. Yendo en el discurso de la cultura tiene muchas implicaciones, un cambio de la actitud es un proceso complejo.

*Los niños están aprendiendo nuevas cosas,
Ellos dicen a las estrellas que permanezcan con la gente,
Los niños
En este nuevo continente
Conocerán como hacer la historia y
Extender la palabra
(Líricas por los estudiantes)*

Conclusión

La presentación de esta experiencia de enseñanza en un ambiente cultural no familiar ejemplifica la complejidad de la conducta humana apunto a la apropiación del conocimiento formal. Las implicaciones para la educación son significantes como las personas de raíces culturales diversas que podrán incrementar la necesidad de intercambiar raíces comunes donde las interacciones fomentaran más que impedir al aprendizaje.

La experiencia en ella misma revela la importancia de un marco basado en la investigación en las intervenciones culturales. Los proyectos tales como *Projeto Inajá* en brasil demuestran que las experiencias educacionales inobatibas son el resultado del más amplio acercamiento. Este acercamiento envuelve los puntos de investigación cualitativa, esto es, que no es restrictivo para el propósito usual del desarrollo de las carreras académicas. Otros intereses que son tarea, estos de una comunidad que tiene acceso al conocimiento formal, el desarrollo de eslabones entre la educación y el trabajo, y la promoción del desarrollo profesional por la burocracia institucional.

Como los proyectos nos enseñan como esto crucial para la pobreza, el trabajo en clase y grupos para ser formalmente educados mientras todavía mantienen sus experiencias culturales a través del mantenimiento de la educación y la cultura estos grupos son impulsados para la posibilidad de expresarse de muchas voces en su historia, mientras teniendo acceso a el conocimiento que podrá permitir a ellos mismos participar democráticamente en la sociedad.

Además, a través de las experiencias en los proyectos nosotros somos obligados a reconocer que estamos ahora en el principio de nuestro entendimiento del proceso de socialización del conocimiento formal, y que muchos segmentos de la sociedad don excluidos del acceso a los beneficios de esta educación. Para entender y resolver estos problemas, tenemos que depender sobre la investigación que ilumina los mecanismos de exclusión al igual que los caminos, en los cuales la socialización del conocimiento curricular y prácticas pedagógicas ocurren. Dado el estado de conocimiento sobre estos problemas, la investigación cualitativa ofrece una invaluable herramienta a los educadores.- la etnografía es particularmente importante desde que esta puede revelar varios componentes constituyendo un ambiente sociocultural y haciendo nuestro entendimiento del proceso humano de aprendizaje y de transformación a través de la adquisición de conocimiento posible. Mis experiencias como un investigador han definitivamente contribuido a mi desarrollo como profesor. A través del acto de observación y haciendo sentido a las acciones de otras personas, la formulación de nuevas categorías de pedagogía es hecho posible

Capítulo 8

La Acción de la Investigación Participativa en la Educación del Profesor

Un Método para el Estudio de cada día

La Realidad de la Enseñanza en Latinoamérica

Anita Barabtarlo y Zedansky y Margarita Theesz Poschner

La educación de los adultos en Latinoamérica ha generado alternativas en la continua búsqueda para nuevas metodologías de la investigación mejor situadas a la realidad de los adultos marginados a quienes no les ha reconocido su capacidad para adquirir una educación formal. Un principio fundamental promovido por la UNESCO, es reorganizando a los adultos, por sus virtudes en su experiencia de vida, son portadores de una cultura, que les permite simultáneamente ser educados y educar a otros en un proceso educacional a través de la educación de ellos mismos y su aprendizaje. Este marco para la educación en adultos reconoce la necesidad para la investigación educacional participativa, en contraste con el marco de las ciencias sociales tradicionales.

Dentro del paradigma de la ciencia social tradicional, el estudio de una población dada es emprendido por “forasteros”, quienes toman datos fuera de la población y usan esto en una variedad de contextos institucionales que sirven a sus propios intereses y necesidades. Nosotros entendemos la investigación participativa en la educación como un intencionado y continuo proceso educacional basado sobre un marco, que emerge de las necesidades y problemas de la práctica.

En este capítulo proveemos una descripción de un acercamiento único para usar la investigación participativa como un acercamiento al desarrollo profesional de los profesores. Comenzamos por describir la emergencia de la no formal educación para adultos y el aumento del paradigma de la investigación participativa en Latinoamérica. Las principales características de este paradigma son descritas a través del tipo de explicaciones de realidad que el mismo ofrece. Diferentes manifestaciones de la acción de la investigación que son incluidas en este paradigma después serán discutidas, seguido por una discusión de los caminos de la acción de la investigación que está siendo usada en la educación formal, ejemplo, escuelas y universidades. Después describiremos nuestra propia experiencia usando la acción de la investigación en la educación del profesor y el desarrollo profesional, y discutiremos el potencial de la acción de la investigación para crear nuevo conocimiento en el campo de la educación, representando un desafío a la investigación tradicional hecha por “expertos”. Esto es seguido por la descripción de un modelo pedagógico que los autores han desarrollado para la educación de los profesores usando la metodología de la acción de la investigación. La sección final pacta con los individuos, los grupos, y los problemas institucionales que surgen cuando los profesores de manera crítica analizan sus instituciones, y como la investigación de la acción puede contribuir a su transformación.

Los orígenes de la investigación participativa en Latinoamérica y en el contexto de la educación para adultos

La investigación participativa es cercanamente relatada a la liberación de la educación, influenciada por las experiencias de Paulo Freire (1970) en Brasil y Chile durante los años 60's y 70's y su énfasis en la conciencia. La filosofía fundamental de Freire, es la noción de que los profesores y los líderes, continuamente educados cada uno como parte del mismo proceso, en el cual ambas partes se convierten en principiantes o aprendices. Los movimientos de educación popular empezaron a aparecer durante el período cercano a esta noción, profundizando ellos mismos en el sector popular de la realidad. En este sentido la educación popular, entendida dentro de la educación de los adultos, se convirtió en un continuo, intencionado y participativo proceso, derivado del fondo dialéctico sembrado en la práctica. En cuanto a un proceso el adulto puede no más largamente continuar siendo un objeto pero, se convierte una materia hecha para su práctica educacional con una meta de concienciación.

El paradigma de la investigación participativa y la metodología de la acción de la investigación

De acuerdo con Tudesco (1985), los paradigmas predominantes en la educación de Latinoamérica han sido el paradigma económico (capital humano, recursos humanos) y el paradigma de la reproducción social. El primero define el más valuable conocimiento como las ganancias del mercado, y la visión de la educación como un problema en el beneficio del costo. El segundo paradigma, la reproducción social ve a la educación como un problema de reproducción ideológica basado sobre la noción de la hegemonía cultural (Gramsci, 1976), y un acercamiento que tiende a oscurecer las otras funciones de educación tanto como su propio potencial y conciente papel. Ambos paradigmas han tendido a devaluar el lugar del profesor en el proceso educacional por el fracaso al reconocer como los procesos educacionales están construidos dentro de una compleja interacción de agencia humana y fuerzas sociales que actúan para determinar los resultados de las prácticas pedagógicas. De acuerdo con Tedesco (1985), el fracaso de la investigación educacional para producir cambios en las prácticas pedagógicas y su propia falta de conexión a las necesidades reales de profesores y estudiantes ha iniciado un intento para resolver estas contradicciones a través de la estrategia de investigación participativa.

Dentro del paradigma participativo, la práctica social es el punto de partida para la teoría del conocimiento, que está unido a una teoría de formación conciente. Como parte de este método el paradigma requiere procesos educacionales para ser estructurado, y de esta manera promover la participación en la unida búsqueda de las soluciones a los problemas así como, la construcción colectiva de conocimiento.

Las características de la investigación participativa

La investigación participativa captura y documenta las dinámicas involucradas en el proceso de la parte tomada en las decisiones. Esto es basado sobre la producción colectiva de conocimiento, el cual evalúa el papel de la materia de aprendizaje como un hecho social. Así, este proceso hace esto posible para puntos de vista ofrecidos, para que las experiencias sean evocadas y compartidas, y para las condiciones de vida laboral y social que sean analizadas, y las personas concientes a la posibilidad del cambio en sus realidades.

Cuatro básicas categorías caracterizan el paradigma participativo: (1) la naturaleza socio histórica de la acción individual; (2) la función del individuo; (3) la naturaleza de la educación; y (4) la función de la acción en relación a la teoría.

En referencia a estas categorías, exponemos las siguientes premisas:

La naturaleza socio histórica de la acción individual

1. el paradigma postula el entendimiento y la explicación de los procesos sociales desde una perspectiva histórica, y postula para ella misma como una respuesta al profundo sentir, las necesidades específicas de los actores sociales.
2. este ofrece participación activa en la producción del conocimiento, surgido en los caminos de las materias de la vida.
3. a través del dialogo y el consenso, cada quien en el grupo se ve envuelto en todas las fases de esta investigación, desde la posición del problema a través de su propia resolución y el propósito de una alternativa.
4. la esencia de la investigación participativa en el mismo es una función conciente surgida en las necesidades, intereses y aspiraciones de los grupos y comunidades.

El papel del individuo

5. cada individuo posee experiencia valida adquirida a través de sus propias acciones que ha tomado por enzima del curso en su tiempo de vida.
6. para tomar la responsabilidad para el mismo el individuo debe ser la materia del proceso educacional y, así, el sujeto de la acción y la reflexión critica.

La naturaleza de la educación

7. la educación debe reconocer las experiencias individuales usándolas como una base para su práctica y contenido.
8. como parte del proceso educacional, las condiciones deben ser creadas, de tal manera que facilite a ser explicitas y complementarias estas experiencias de los individuos. Estas condiciones requieren horizontalmente una completa participación (cada persona tiene la

misma oportunidad para ser receptor, transmisor y generador de conocimiento).

9. en el proceso educacional cada individuo-en su condición como transmisor-tiene el derecho a imprimir su propósito que resulta de su concepción del mundo, sociedad, políticas y cultura.

La relación de la acción y la teoría

10. la acción social productiva dirigió directamente transformando la realidad que es requerida
11. sin la acción y la reflexión crítica en la realidad no puede existir la posibilidad de cada transformación.

La investigación participativa como un producto de tradiciones diversas

En el contexto de Latinoamérica, la investigación participativa ha emergido en una variedad de contextos. Por esta razón la investigación participativa no tiene un doctrinario modelo. Como un resultado, variedad de modelos existen incluyendo la acción de la investigación (Fals Borda, 1978); investigador, activista (Huizer, 1978); propias diagnosis (Schmelkes Isotelo, 1979); la investigación participativa (Le Boterf, 1980); investigador limitante (Acosta, 1978; de Oli Veira, 1981); la tienda de trabajo experimental (Bosco Pinto, 1976); y la investigación temática (Freire, 1970).

En 1982, en Pátzcuaro, Michoacán, México el centro regional de educación de adultos y alfabetización funcional para América latina sostuvo el segundo seminario de investigación participativa de América latina. Este tuvo objetivos principales de intercambio, análisis, sistematización y desimanación de las experiencias y avances teóricos de la investigación participativa en latino América. La meta de la conferencia y de quienes siguieron ala misma, fue contribuir a un nivel regional para una continua discusión de la teoría y practicar la investigación participativa, especialmente con la educación de los adultos.

Los problemas que han sido debatidos incluyen la necesidad para la precisión en la teoría, epistemología, y metodología, o, en otras palabras la necesidad de delimitar que es y que no es la investigación participativa. Por causa de la naturaleza interdisciplinaria de la investigación participativa, esto es útil para desentrañar la variedad de tradiciones desde las cuales diferentes investigadores trabajan. Aunque no haya el espacio para cada discusión en este capítulo, de Schutter Yopo (1982) y Gardo (1985) han proveído puntos de vista muy útiles en esas tradiciones de Schutter (1986) define la acción de la investigación como “la producción de conocimiento y acción dirigida a la modificación intencional de una realidad dada. Un principio epistemológico básico es que el sujeto haciendo la investigación es su propio objeto de investigación y transformación; esto es no existe la dicotomía entre el sujeto de investigación y objeto investigado.

El nexo entre la enseñanza y la investigación: la acción de la investigación en la educación del profesor.

En el área de la educación formal las estructuras escolares y curriculares que trabajan contra la promoción del profesionalismo de los profesores continua para ser mantenido en Latinoamérica.

El uso continuo de los métodos de enseñanza tradicionales ha contribuido para la reproducción de un marco que fomenta la acumulación y la transmisión del conocimiento, al detrimento de la creatividad necesaria para resolver los problemas presentados por una realidad en continuo cambio.

Este tipo de enseñanza mas prevaleciente en nuestros programas de educaron de profesores, la mayoría de las cuales fueron concebidas como instituciones para la transmisión de conocimiento de los mismos quienes no saben, una relación pasiva profesor-estudiante en un contexto en el cual Freire (1970) a etiquetado "educación en banca". Este énfasis en la educación en banca nos ha motivado a pensar en la unión entre la enseñanza y la investigación en el desarrollo profesional de los profesores. En la siguiente sección desarrollamos un modelo de la acción de la investigación participativa como educación para profesores, la cual nos requiere primero para convencernos de: (1) el profesor como un órgano intelectual; (2) la enseñanza como un problema político; (3) el profesor como investigador.

El profesor como un órgano intelectual. Las décadas de los años 70's y 80's fueron caracterizadas en Latinoamérica por un incremento a las instituciones para la educación de profesores y una búsqueda para nuevos modelos teórico metodológicos que describen, interpretan y proponen practicas alternativas de enseñanza. Estos modelos los cuales caracterizan una variedad de acercamientos, han intentado construir un modelo más cercano tanto a la práctica diaria de los profesores y la realidad institucional de enseñanza. Todos estos modelos nos regresan al papel de los profesores y la enseñanza nos invita a reconceptualizar al profesor y su actividad fundamental por medio del uso de la categoría "orgánico intelectual" hecho por Gramsci (1976).

Para Gramsci, la noción de "intelectual" se extiende dentro de la sociedad civil como iglesia, uniones laborales, escuelas, etc. En estas organizaciones el trabajo de "el órgano intelectual" es ayudar a la población a dibujar afuera el objetivo para el desarrollo y la organización del sistema consensual. En el área de la educación, los profesores como organismo intelectual no pueden ser Narceissus flotando a través de los campos de libre pensamiento. Sus funciones se convirtieron para ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar su propia identidad histórica y cultural.

La enseñanza como un problema político. De la noción de Gramsci como órgano intelectual podemos deducir que los educadores juegan un papel básico en la construcción de una sociedad democrática. Todo esto requiere una sociedad

civil madura que ha sido rota con, lo que Freire llama las formas mágicas o ingenuas de la conciencia. Este movimiento fuera de las formas mágicas de conciencia pavimenta el camino para la creación de mas formas maduras de la ciudadanía basadas en la conciencia critica (Barabtardo, 1989). Siguiendo a Freire, creemos que “la conciencia critica” nos permite reconocer nuestra identidad tanto social como cultural, como un resultado para actuar maduramente.

En este sentido los roles de los profesores deben ser orientados directamente para alcanzar una conciencia posible (Goldman, 1977). Goldman describe “la conciencia posible” como una conciencia que permite a la población en cuestión adquirir una visión colectiva para emprender las acciones que necesitan ser cumplidas. La conciencia posible es el resultado de la suma de la conciencia crítica individual.

El profesor como investigador. En un sentido, reconociendo los profesores como investigadores ha hecho que con los profesores se tome la responsabilidad para su desarrollo profesional y cultivar una actitud de investigación. Por otro lado, esto se ha hecho con un cuestionamiento de una perspectiva conformista de educación, la cual ha sido sustentada por una tendencia hegemónica que separa la teoría educacional de la práctica.

Un modelo de la acción de investigación participativa para la educación de los profesores.

Los autores, Carri Kemmis (1988), Stenhouse (1987), Elliott (1988), y McTaggart (1987), han trabajado desde la perspectiva critica que hemos descrito. En el trabajo con profesores desde 1981 nosotros hemos desarrollado nuestro propio modelo particular para la educación de profesores en el centro de investigaciones y servicios educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hemos promovido la investigación de profesores para mejorar cualitativamente los procesos educacionales de los profesores con la idea que, fundamentalmente la enseñanza es permitir el aprendizaje y que este aprendizaje significa pensar y recibir conocimiento acorde con nuestros mecanismos personales para el entendimiento, manipulación, y desimanación del conocimiento.

Nuestro modelo teórico comienza con dos premisas básicas. Primero, creemos que si los profesores mejoran la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas de clases e instituciones, ellos se convertirán en observadores y planificadores de su propia práctica. Para que esto ocurra, los profesores deben ser capaces para evaluar críticamente el valor de los métodos contenidos, y estructuras que usan y documentan como su propia practica educacional procesa.

Segundo la educación del profesor supone la inclusión de proyectos de investigación cercanamente relatados a la práctica educacional. El método de la acción de la investigación, como un proceso de la producción del conocimiento a

través de la acción permite evaluar los resultados de investigación en la realidad. Por esta razón lo consideramos un método ideal para la educación de un “profesor investigador”.

Nuestro modelo teórico se adhiere a un acercamiento para la educación desarrollada por Giovanni Berti (1981). Para Berti la educación es un proceso que estimula el potencial de los estudiantes para aprender, su apertura hacia otros que son diferentes, y su compromiso para el mejoramiento social. Siguiendo a Berti nuestro modelo sostiene que la más básica función del profesor puede no envolver por mucho tiempo simplemente la transmisión y la reproducción del conocimiento. Por lo que el profesor es un generador de conocimiento quien también facilita la generación de valores.

El paradigma de la investigación participativa ve a la ciencia como una parte de la vida diaria. Viendo a la práctica de enseñanza en ella misma como un espacio educacional, los lógicos paradigmas ven a la enseñanza como un área para la investigación. Por lo que en nuestro propósito entendemos la investigación educacional-de, dentro, y para la práctica educacional- para ser esencialmente educacional (Barabtardo Theesz, 1983). Este proceso educacional reconfigura la función del profesor por la enseñanza re conceptualizada, ya que los profesores ahora persiguen entenderse a ellos mismos en su función en el mundo basada sobre la praxis en la cual ellos se aceptan y a su realidad y al mismo tiempo se convierten mas maduros siendo capaces de problematizar su realidad (Barabtardo , 1989).

Nosotros entendemos nuestro modelo como un largo acercamiento emancipado, conciente y participativo (Freire, 1970). La construcción de este acercamiento es continua, nunca terminó, con la realidad y el modelo, ofrecen cada uno una reacción basada sobre la práctica (los talleres dados por los profesores), y con un modelo continuamente enriquecido con cada síntesis en el proceso (como práctica-teoría-práctica es calibrada). El proceso es sustentado por la relación aprendizaje-investigación, en la cual la construcción del conocimiento acepta un carácter colectivo.

En el proceso educacional, aprendiendo, puesto que como éste es una aproximación a la realidad, que toma por si misma su propia materia o tema, se transforma orientada directamente a la construcción y reconstrucción de caminos del conocimiento, evaluación y acción. El aprendizaje, también se transforma orientado directamente a la educación para el pensamiento crítico y una nueva conciencia de como el conocimiento es producido, acompañada por la búsqueda para generar mecanismos que producen este conocimiento. En esta siguiente sección, contrastamos el modelo educacional tradicional con el nuestro propuesto.

Comparación del modelo tradicional y el de la acción de la investigación

El ciclo del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje es el siguiente:

E – A – E – A...

En este proceso la enseñanza (E) y el aprendizaje (A), son lineales, repetitivamente y mecánicamente. Ellos regresan a la acumulación de conocimiento variable, básicamente orientado directamente a reproducir los valores de los sociales dominantes. Nuestro modelo propuesto, el cual corresponde al ciclo de la acción de la investigación en el proceso de enseñanza, es el siguiente:

A – E - I – A' - E' - I – A'' - E''

(Aprendizaje- enseñanza- investigación- aprendizaje' - enseñanza'...etc.)

En ningún tiempo espacio, un acto original de aprendizaje (A) es producido, constitución de conocimiento, capacidades y valores, los cuales en general buscan ser reproducidos a través de un acto de enseñanza (E), el cual generalmente, aunque no necesariamente, toma lugar en el aula de clases. Si una situación ocurre, la cual lleve consigo a la investigación (I), después un nuevo ciclo de aprendizaje y enseñanza (A' y E') es nuevamente producido, el cual da lugar al ciclo a un más largo proceso, el cual no reproduce simplemente el primer pedazo de aprendizaje pero también permite para una nueva investigación (I') que crece para el mismo proceso, facilitando un nuevo acto de aprendizaje (A'') el cual da lugar a un nuevo acto de enseñanza (E'').

Estas variadas etapas de aumentado aprendizaje y enseñanza componen la acción de la investigación, la cual remplaza el proceso lineal que solo deposita y acumula, estilo banca, como Freire (1970) ha mostrado. El propósito de la acción de la investigación, no es lineal, no sólo porque haga incrementos en el conocimiento como sea posible, sino porque también es sustentado por varios y alternativos procesos de aprendizaje y enseñanza, que hacen la investigación de la práctica educacional. Esta forma de enseñanza normalmente termina en conclusiones múltiples, las cuales se convierten en puntos de partida para un nuevo ciclo en este proceso de enseñanza-aprendizaje, con características similares a las descritas anteriormente, con momentos de enseñanza, aprendizaje e investigación enriquecidos, en cuanto ellos se desarrollan y progresan dialécticamente (Barabtarlo y Theesz, 1982).

La investigación, la cual está presente por todo el proceso de creación del conocimiento, muestra que la acumulación de conocimiento inmediatamente se reviste dentro del proceso, de este modo la acción como una variable endógena la cual, cuanto es aplicada, tiene un carácter social de ancho alcance. El ciclo continua simultáneamente abriéndose a los momentos los cuales, mientras no son estrictamente diferenciados, traslada al aprendizaje dentro de la enseñanza y la investigación, y la investigación dentro de la enseñanza y el aprendizaje.

Al acercarse al concepto del grupo de aprendizaje (Bauleo, 1974), entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje para ser una situación que

genera lazos específicos entre sus participantes (profesores y estudiantes), y que tiene su meta “aprendizaje para aprender”. El concepto del grupo de aprendizaje, el cual es integrar al modelo, lleva a la cabeza al aprendizaje y la generación de las relaciones democráticas para buscar un consenso que hace posible la colectiva producción de grupo de conocimiento.

Este propósito propone un cercano lazo entre el grupo de aprendizaje y el método de la acción de la investigación. La relación entre caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es de la siguiente manera: el conocimiento (aprendizaje) es producido simultáneamente con la modificación de la realidad y se convierte en conocido básicamente a través de una dialogada argumentación sobre acciones específicas (entendiendo la realidad identificando las fuerzas y relaciones sociales que son latentes en toda la experiencia humana) (Barabtardo y Theesz, 1982). haciendo un proceso activo y posible de enseñanza-aprendizaje el proceso participativo implica traer a jugar una multiplicidad de factores, de los cuales su interacción produce aprendizaje significativo en el sentido que este genera nuevo conocimiento y actitudes así como nuevas convicciones. Los profesores y estudiantes se convierten en protagonistas de este proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual ambos aprenden. En otras palabras, siguiendo a Freire (1970) tanto los educados como el educador se educan cada uno en el mismo proceso.

Dentro de este modelo el profesor se convierte en un coordinador como una gente consiente entrenado y organizado el o ella promueve el espíritu crítico y la activa participación del educado. En este sentido el profesor aprende como un resultado de reacción del grupo y como mejorar la cualidad de su coordinación. Como parte de este proceso de diálogo el profesor aprende una pedagogía de reciproca enseñanza y aprendizaje: una metodología de trabajo en grupo y una metodología de la acción en la investigación.

En todas nuestras experiencias para citar (aproximadamente veinte talleres), hemos facilitado al desarrollo profesional del profesor adhiriendo a la s premisas de la participación de la acción de la investigación y del grupo de aprendizaje como parte de los talleres tomamos en consideración las experiencias subjetivas y la biografías individuales y sociales. Hemos aplicado técnicas de aprendizaje en grupo, esto es, las acciones que apuntan directo consenso y aun lenguaje común para entender la realidad donde esta actuando.

Como un resultado de usar la participación de la acción de la investigación en el desarrollo profesional de los profesores hemos tenido que traer a nuestra vida diaria dentro de la práctica de enseñanza combinando a través de la acción directamente la realización de la praxis educacional (la investigación ata a la transformación del sujeto quien es tanto sujeto y objeto).

Los talleres de la acción de la investigación Escuela Normal Superior de México.

Un taller de la Escuela Normal Superior de México, una institución Nacional de la educación del profesor, tomo lugar arriba de cinco sesiones con un total de veinticinco horas de trabajo en grupo. Este fue requerido por algunos individuos del personal de la academia de la escuela y fue enseñando con un ojo hacia las necesidades específicas de los participantes en la metodología de la investigación educacional. El taller atendió a introducir profesores para la acción de la investigación participativa.

El programa fue compuesto de dos unidades, la primera trató el problema de la metodología en la educación y las ciencias sociales. Los problemas epistemológicos fueron tratados dentro del mismo, tales como (1) el sujeto-objeto la relación sujeto objeto en el proceso de la creación del conocimiento; (2) los problemas teóricos- metodológicos dentro de las diferentes tradiciones de investigación, ejemplo, positivismo, funcionamiento estructural, y materialismo histórico;(3) diferente crítica para la verdad exigida en la práctica científica; (4) los orígenes y características de la investigación participativa en la acción de la investigación ; (5) la comparación a los métodos tradicionales;(6) como desglosar y seleccionar el tema para ser investigado; y (7) las características del método.

Veinticinco profesores fueron envueltos en este taller por lo que se dividieron dentro de dos grupos por dos coordinadores. En la primera sesión introducimos el taller, despejamos dudas y valoramos las necesidades de los participantes. En este primer encuentro los participantes hablaron sobre sus propias experiencias de investigaciones educacionales así como de sus expectativas del taller que se enfocaba en la investigación participativa. Los profesores tuvieron un ancho alcance de experiencias. Algunos se comprometieron en los pequeños proyectos de investigación en sus lugares de trabajo, mientras unos habían apenas hecho alguna de las investigaciones.

Por todas partes, en todas las sesiones trabajamos con dinámica de grupo diferente y técnicas de la acción de la investigación, y el diseñando el contenido del taller a la luz del personal de profesores, experiencias prácticas. Aunque los participantes fueron usados para el aprendizaje, individual, mecánico y no crítico, poco a poco comenzaron a hacer conciencia en la diferencia entre el aprendizaje individual y el grupal y sus trabajos y hábitos de estudio crearon para ellos en este contexto. Intelectualmente ellos no fueron usados para relatar la teoría educacional a los problemas que habían llegado en su propia práctica de enseñanza.

El problema de comunicación y responsabilidad requerido por el grupo de trabajo emergido cuando este se convirtió claramente que algunos no habían satisfecho el cometido de lectura de textos, de este modo regresaron los trabajos de grupo. Cuando este problema fue específicamente puesto por los propios participantes y se convirtieron concientes del mismo, los resultados positivos

fueron obtenidos en el trabajo que siguieron. En la sección final, dos actividades (una por grupo) se llevaron a cabo: una reflexión socio dramática y otra histórico-biográfica.

La reflexión socio dramática. Los participantes jugaron un papel en donde estaban reunidos discutiendo reformas académicas dentro de su propia institución. El equipo se dividió en tres tipos de papeles: (1) reunión de líderes (un profesor y un estudiante); (2) reunión de participantes (profesores y estudiantes); y (3) representantes de las autoridades oficiales (administración). Un cuarto grupo estuvo a cargo de proceso de observación y grabación. Los siguientes problemas fueron discutidos: (a) las características y los obstáculos de la asamblea en su institución; (b) la dirección; (c) las fuertes relaciones institucionales; (d) participación de la comunidad; (e) disidencia; (f) la representación contra los acercamientos participativos a la democracia.

El grupo concluyó que la técnica socio dramática ayuda a hacer una clase de información más relevante y facilita la integración del grupo, mientras al mismo tiempo, ayuda a los participantes para reflexionar en la misma y analizar los problemas, que querían investigar. Igualmente, esto facilitó hacer una conciencia en las personas de los problemas esenciales que se encuentran obvias. Comenzaron a observar, que cumplir la reforma académica en la Escuela Normal Superior, fue esencialmente un problema político.

La reflexión histórico-biográfica. Este grupo discutió los orígenes de la Escuela Normal Superior, las razones de su creación, quien la creó, y su desarrollo y situación actual. Este grupo notó esta institución estaba compuesta por profesores con la mayor antigüedad, quienes estaban obligados a contribuir la mayor información, desde que la mayoría de los propios profesores habían vivido la situación descrita. A través de la historia bibliográfica y su análisis, los participantes gradualmente venían a entender más claramente los cambios y las situaciones de conflicto presentes en la institución. A través de esta reflexión, cada uno estaba obligado a contribuir que sabía como continuaron “descubriendo” los orígenes y las causas de los eventos que habían tomado lugar en la Escuela Normal Superior. El grupo concluyó que la reflexión histórico-biográfica, anexada a la investigación de los eventos históricos vivió por los sujetos de investigación y dio el principio para el mejor entendimiento de los orígenes de los eventos y las causas.

Con referencia a la institución (La Escuela Normal Superior de México), el grupo observó que: (1) que fue necesario incluir la reflexión en el currículo de la educación de los profesores en la Escuela; (2) el papel de la educación como agente de “transformación social “, necesitó ser más intensamente explorado; (3) una no socialización entre la política práctica y la académica que existió entre la facultad; esta no socialización tuvo repercusiones negativas, cuando llegó la posibilidad de ver a la institución más claramente; y (4) el tema que permitió los eventos por todas partes de la historia de la Escuela fue la lucha por el poder.

Cuando los dos grupos estuvieron juntos al final de estas actividades y presentaron sus conclusiones, los participantes observaron que sus conclusiones coincidían. En este sentido, por el análisis de la institución, cada grupo separado y con dos diferentes técnicas vinieron a concluir de manera similar. Los grupos vieron esto como muy positivo, y los motivó a continuar en su educación por la investigación de su enseñanza y su contexto institucional. Coincidieron en concluir que las diferencias entre la investigación tradicional y la investigación participativa se han convertido claramente, y comenzado a preguntarse si la investigación tradicional podría ser considerada obsoleta, concluyendo que no era posible. Estuvieron de acuerdo, sin embargo, en que la investigación participativa fue además, desde su marco completado la interacción sujeto-objeto, en el cual el sujeto se convierte en su propio objeto de investigación en el proceso de la reflexión y transformación colectiva.

Además concluyeron que, cuando el marco viene a escoger el problema para ser investigado, debe emerger de las necesidades del grupo. Finalmente, concluyeron que ambas reflexiones tanto la socio dramática como la histórico-biográfica tuvieron en cuenta la detección de las formas latentes de interacción, que fueron obtenidas en el camino del gran proceso de la reforma académica.

El taller de la acción de la investigación para los profesores de escuelas preparatorias en la Universidad Autónoma de Sinaloa

Este taller surgió de los principios democráticos sostenidos por sus organizadores, personal académico de la División de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, que fue guiada por los principios filosóficos de libertad y democracia. Los organizadores creen que el grupo de aprendizaje se convierte más benéfico cuando permite a los participantes confrontar ideas, construir su propia lógica, y enriquecer sus modelos individuales y de grupo. De acuerdo con Silvia Valdez, uno de los organizadores del taller: “El individuo no es sólo un sujeto pensante, sino uno que tiene específicos problemas y una vida emocional, los cuales tienen influencias en su satisfacción de derechos y relaciones con otros, porque, sobre todo, el sujeto es social” (S. Valdez, comunicación personal, Abril, 14, 1991).

Treinta profesores participaron en este taller, el cual duró cincuenta y dos horas. El coordinador comenzó por la exploración de las expectativas de grupo a través de un ejercicio dinámico de grupo, el cual ayudó a disolver las inhibiciones y creó una atmósfera de individual y creativa participación, al igual que un clima de confianza. Después el tentativo programa fue disuelto. Esto fue leído por los participantes, discutido, y los cambios apropiados fueron hechos, con el propósito de la construcción de un compromiso. Éste fue el primer escalón directo a la apertura de la posibilidad del trabajo de grupo. Esta fase estabilizó el marco (reglas del juego, clarificación de las funciones, formas de evaluación, metodología del trabajo, contenido del aprendizaje).El marco representó una nueva situación

para los profesores y, al mismo tiempo, redujo ansiedades y miedos iniciales relacionados a la nueva metodología.

El proceso del taller tomó a la enseñanza como su propio objeto de estudio, la cual vino a formar parte de la investigación. Esto es, alguien creó una pedagogía basada sobre la investigación, y alguien investigó en el camino de la pedagogía. El taller de lectura es escogido usando la práctica de enseñanza de los participantes como un punto de referencia.

Los participantes aprenden sobre dos problemas que emergen simultáneamente: las tareas y objetivos explícitos del programa (contenido); y la tarea implícita –que son, los valores y actitudes asociadas con la tarea explícita. Cambiando los valores y las actitudes que dan a entender nuevos tipos de relaciones. Para fomentar las relaciones de colaboración de grupo, las técnicas para el aprendizaje en grupo fueron usadas, tales como consejos, observación de los grupos de aprendizaje, socio dramas y debates. Debe ser hecho claramente, que todas estas técnicas favorecieron los consensos, el diálogo, la colaboración, la pertenencia y la solidaridad. La competencia también floreció, pero con una visión directa a complementar el trabajo de cada grupo.

Las normas de trabajo fueron establecidas por el propio grupo. El grupo decidió, que para que la responsabilidad individual y grupal esté asumida alrededor de la puntualidad, cada día a la llegada de cada persona, debería ir a la pizarra y anotar su nombre y la hora de llegada. Otra colaboración, estableció reglas, las cuales ayudaron en la continua evaluación de cambios en las actitudes y compromisos, y que fueron las siguientes: (1) un registro de asistencia; (2) una evaluación de la calidad de participación; y (3) un registro de las responsabilidades diarias asumidas por los participantes, entre las que se encontraban los materiales de soporte, el café, etc. Todos los miembros del grupo se rolaban en la participación de estas actividades. Y al final del taller un reporte sumario fue presentado en el cual todos los participantes pudieron verse, y de este modo hacer posible la lectura individual y grupal del perfil del desarrollo actual de los sujetos y de los grupos.

La revista de la esfera. La revista de la esfera permite la observación de las actividades diarias. Es una herramienta para el análisis y la reflexión en el trabajo del aula de clases, y envuelve la descripción, evaluación, interpretación y explicación de los niveles de significación en el proceso educacional.

Por causa del principio de la acción de la investigación básica, en donde el sujeto de investigación es tanto sujeto y objeto, diariamente la revista hace posible un análisis crítico con una visión directa hacia un cambio conciente en los valores y las actitudes. La revista de la esfera fue mantenida en una base rotativa por todos los participantes. Al comienzo de cada sesión de trabajo estas observaciones fueron leídas y comentadas con la meta de leer el consenso a través del diálogo. La revista del campo como un documento cualitativo hizo

posible el grupo continuo y la propia evaluación, la cual constituyó también una forma de aprendizaje.

El proceso educacional en el taller manejó despertar en los profesores un asunto para la explicación del aula de clases, y la vida escolar, en un sentido científico y teórico. Esto fue ayudado por el factor, como requisito de acreditación, en donde tenían que emprender un proyecto de investigación que problematiza las prácticas de enseñanza- un proyecto que tuvo su propia meta, que fue la gradual modificación de sus prácticas. En el contenido y enseñanza de la metodología, el taller ofreció elementos que pudieron ser usados en los derechos diarios de los profesores.

Después de un semestre de escuela, en el cual los profesores pusieron en práctica lo que habían aprendido en el taller, regresaron a la práctica colectiva, en la cual hablaron sobre las iniciativas que habían puesto en práctica, los obstáculos que habían superado, y el progreso que habían hecho. En este sentido el espiral abrió para los profesores una nueva fase en el proceso educacional.

Los obstáculos en la acción de la investigación

Haciendo la acción de la investigación, dentro, de la educación formal en general, y la educación de los profesores en particular supone que los problemas necesariamente surgirán como proyectos que son implementados en las escuelas. D nuestra propia experiencia, encontramos que los obstáculos que surgen, son relacionados a las tres mayores áreas: (1) el proceso de propia transformación; (2) los problemas asociados con la construcción del conocimiento en grupos; (3) las barreras institucionales para implementar la acción de la investigación.

El proceso de la auto-transformación

La construcción de un modelo metodológico para la educación de profesores investigadores, con un marco participativo, requiere la participación del sujeto en la construcción de un auto modelo, el cual es emprendido basado en las necesidades del profesor para investigar su propio proceso de enseñanza. La transformación envuelve la necesidad de tomar nuevos roles y forjar nuevas redes, a la vez como el abandono progresivo de funciones anteriores y actitudes estereotípicas que obtienen en el camino de la realización las tareas y metas individuales posadas en sus grupos.

Un obstáculo es la necesidad de ir más allá de la imagen estereotípica de los profesores y su relación con los estudiantes. Se convirtió en problemático, por causa de la internación de una imagen del profesor como el experto “quien sólo enseña” y el estudiante “quien sólo aprende”. Fue difícil ir más allá de una noción de profesores transmitiendo conocimiento “objetivo” a un punto donde uno puede ver la relativa y socialmente construida naturaleza del conocimiento.

Adicionalmente, las relaciones internas de dependencia resultando en ciertas dinámicas como autoritarismo, sumisión, resistencia y pasividad vinieron dentro del conflicto con la sumisión que el conocimiento basa sobre el involucramiento responsable de los participantes de su propio proceso de realidad construida y de auto-transformación. El problema para el coordinador se convierte para coordinar este proceso sin reproducción de relaciones de dependencia dentro del taller de auto-transformación.

Otro problema para considerar, es la resistencia al evidente cambio en los profesores quienes participan en los talleres y en la aplicación de la acción de la investigación para la práctica educacional en las escuelas. La construcción de un mecanismo para registrar el proceso de investigación –en nuestro caso de la revista de la esfera, para la observación y formulación de hipótesis- es otro elemento que es difícil obtener de la aceptación de los participantes.

Los problemas asociados con la construcción del conocimiento en grupos

Hemos observado que existe una preponderancia de relaciones competitivas entre los participantes, la cual se convierte en un obstáculo para la producción colectiva de conocimiento. Presenta en la forma de divisiones en algunos de los grupos, con miembros reproduciendo relaciones de dominio y dependencia. La formación de grupos y de representantes individuales y crecimiento son inscritos en una redistribución de poder basada sobre la relación de uno al conocimiento (poder/conocimiento).

Para que la participación de los profesores llegue a este punto de aprendizaje en grupo, requiere un proceso largo, en el cual ellos se vuelven concientes de la realidad social y educacional de la situación, en la que están inmersos. Este proceso plantea los más serios problemas, en el sentido que no se presenta el mismo “automáticamente”, pero más bien debe continuamente ser colectivamente construido. En la primera fase del proceso de aprendizaje el concepto de conocimiento que cada uno de los participantes, trae con el mismo es generalmente “algo para ser adquirido pero no construido”, que claramente condiciona la dinámica del grupo. Los participantes actúan por supuestas cosas del coordinador y de otros, pero ellos no contribuyen al conocimiento, por lo que cada uno de ellos tiene que continuar construyendo cosas como un grupo. Al principio la confusión puede resultar con respecto a los objetivos de la educación de los profesores, como participantes se apegan a la noción de la participación centrada en la perspectiva individual y hace constantes referencias a otros grupos, a el que está en proceso de ser construido. Como el grupo trabaja en conjunto para generar relaciones democráticas, buscando un consenso dirigido al grupo producción del conocimiento, los sujetos gradualmente se dan cuenta del grupo de conocimiento. Este proceso es ayudado por las cercanas relaciones entre el grupo de conocimiento y la acción de la investigación.

Barreras Institucionales

Hemos encontrado resistencia de parte de las autoridades en los institutos educacionales, donde los profesores aplican métodos en la acción de la investigación. Esta resistencia se detiene sobre todos aquellos que apoyan los sistemas tradicionales y quienes han entendido los cambios que deben hacer, en el caso de que los profesores se ocupen en este innovador, y no tradicional método de investigación. Por esta razón es necesario educar a los administradores, profesores, estudiantes, y padres sobre la acción de la investigación. Para que la acción de la investigación se lleve a cabo efectivamente, una conciencia debe existir por parte de la institución educacional, sobre que es lo que quiere realizar. Debe existir un estímulo una sensibilidad dirigida a la acción que es emprendida, con la meta de hacer posible un ambiente institucional que permita a la acción de la investigación ser emprendida.

Otra razón para que las autoridades educacionales apoyen los proyectos de la acción de la investigación, se refiere al hecho que cada proyecto es generalmente emprendido por la colaboración del grupo, por profesores, estudiantes y/o miembros de las comunidades de los padres de familia. Frecuentemente la institución se siente amenazada o presionada por estos esfuerzos en colaboración. Estos asuntos deben estar dirigidos a descansar en más u mejor información sobre los proyectos de la acción de la investigación, sus objetivos, metas, metodología, y si es hecha disponible.

La acción de la investigación emprendida en el desarrollo profesional del profesor promete tener un impacto en la instrucción y en el currículo. Los cursos en la acción de la investigación se han incrementado en los programas de la educación del profesor en América Latina. Recientemente, la investigación participativa y la acción de la investigación han aparecido en los Planes de Educación Nacional para preescolar, primaria, y educación especial. Otra área para la aplicación que continua para ser desarrollada, envuelve la construcción de redes inter-institucionales que van emprendidas comúnmente a los proyectos de la acción de la investigación. Construir estas áreas ha hecho posibles continuas interacciones entre una variedad de actores educacionales: administradores, profesores, estudiantes y comunidades.

Conclusión

Detectando y analizando las cuestiones problemáticas institucionales para generar cambios positivos basados sobre proyectos con participación colectiva, significa tratar de entender la forma como la institución funciona y el tipo de relaciones sociales que existen entre los distintos grupos participando dentro de una institución.

El análisis de los problemas en cualquier institución educacional viene de los propios profesores, del análisis de su diaria práctica pedagógica, de su

conocimiento, y del uso de sus teorías que les permiten interpretar estas prácticas y crear posibilidades para el cambio. A través de la investigación los profesores pretenden crear una realidad institucional diaria diferente, a través de un proceso educacional continuo, en el cual los profesores son analistas y protagonistas del cambio. Este proceso comienza dentro y contra la realidad diaria y termina dentro y en soporte de la realidad diaria.

En el aula de clases la acción de la investigación sirve para desmitificar las relaciones de poder y conocimiento. El método de la acción de la investigación, como una forma de pedagogía crítica, desafía la existencia de las relaciones estudiante-profesor basadas en la dominación. El profesor, a través de un proceso educacional continuo, describe e interpreta las contradicciones que aumentan con consideración a: actitudes dirigidas a la enseñanza e investigación (resolviendo la dicotomía entre la enseñanza como investigación y la enseñanza como construcción); formas de relaciones individuales y grupales (autoritarismo y democracia); y relaciones institucionales.

Finalmente, debemos mencionar que, a través de los años de trabajo con este método, hemos visto en México una tendencia progresiva trabajando con la acción de la investigación participativa en muchas instituciones en una variedad de regiones, campos disciplinarios, y niveles de educación, los cuales han progresivamente ayudado a fortalecer y mejorar la cualidad de enseñanza. Hemos observado un gran interés y conciencia por parte de la comunidad educacional en busca de soluciones a los problemas y reconocer los obstáculos a los que deben enfrentarse.

Por último, esperamos que el trabajo que estamos emprendiendo, motive a los profesores en todos los niveles educacionales a pretender transformar, de una manera cualitativa, su práctica educacional, y entender esta práctica como un proceso de apropiado y construido conocimiento-, un proceso que toma lugar cada día en el aula de clases y que ultimadamente se convierte en un compromiso educacional entre los profesores y los estudiantes. La práctica de enseñanza es inscrita en este gran proceso.

Capítulo Nueve

El Desarrollo de un Modelo Longitudinal para la Formación del Profesor

La Investigación de la Etnografía aplicada en Urbano, Bajos Ingresos en la Educación Elemental en Costa Rica

Margarita Brenes, Natalia Campos, Nidia García, Marta Rojas, y Emilia Campos

Fondo

Costa Rica figura como el único país en Latino América, en el que su sistema educacional ha proveído enseñanza libre y obligatoria a nivel elemental desde 1848. Costa Rica ve la educación de toda su población como uno de los

más altos recursos y beneficios del país. La terminación escolar considerada, de todos los estudiantes costarricenses de la educación elemental, es del 93%, y de ellos 41% son del nivel preparatoria (Segunda Vicepresidencia de la República de Costa Rica, 1994).

Costa Rica es también una de las más viejas y continuas democracias en Latino América, habiendo erradicado su ejército en 1948. Por esta razón Costa Rica ha ganado la reputación de ser “la Suiza de las Américas”, un país donde la paz es grandemente valorada y donde “hay más profesores que soldados.” Tal reconocimiento fue ejemplificado por el granjero presidente Oscar Arias, quien recibió el Premio Nobel de la Paz en 1987.

Su población de 3,333,223, es relativamente homogénea, con 97% de descendientes blancos europeos, 2% con ascendientes negros e indios del oeste, 1% indios de diferentes tribus. Como la mayoría de los países de latino América la mayoría de su población es concentrada en áreas urbanas, particularmente San José, la capital. Después de su crisis económica de los 80's, la cual afectó a toda Latino América, granjeros rurales y trabajadores estuvieron forzados a emigrar a las ciudades en busca de una mejora económica. Así mismo, un gran número de inmigrantes del Salvador, Nicaragua y de Honduras comenzaron a llegar a Costa Rica, donde el estatus de asilo y refugio fue grande. La moneda nacional, que se había mantenido en 8.60 colones por dólar, llegó a 200 colones por dólar, debido a la inflación de la que tuvo que recuperarse. La tradicional clase media de Costa Rica, experimentó cambios drásticos económicos y sociales. Desde 1980 la pobreza en Costa Rica había continuado creciendo. Hoy en día es sabido que es mejor ser pobre en un área rural que en un área urbana. En el área rural hay un 75% de posibilidad de acceso a los centros de salud para los pobres, en comparación al 53% en el área urbana. Por lo que la pobreza en Costa Rica no es un fenómeno no conocido, pero un problema central son las necesidades educacionales.

Una de las maneras en que Costa Rica ha respondido para entender sus problemas educacionales, en un ambiente de cambio para estudiar el rendimiento de sus estudiantes y sus escuelas. El Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) y la Universidad de Costa Rica, la cual fue creada en 1979, emprendió la primera inspección del status de la educación Costarricense en matemáticas, estudios sociales, lenguaje del arte, y ciencia que fue comisionada por el Ministro de Educación entre 1981 y 1983. El propósito de cada estudio fue identificar los niveles de realización académica actual de los estudiantes en matemáticas, ciencia, estudios sociales, y artes del lenguaje por todas las escuelas costarricenses. Los exámenes fueron aplicados al 20% de las escuelas privadas y públicas costarricenses en los grados 4,6, 7,10 y 11. Los fallos de los exámenes y los resultados fueron publicados entre 1983 y 1986, y en cada una de las aéreas de las materias, se identificaron diferentes niveles de de realizaciones entre escuelas públicas y privadas; y diferencias entre las diferentes áreas de evaluación (Esquivel y Brenes, 1988). Los fallos indicaron que las escuelas privadas habían estadística y significativamente ganado en todas

las materias en comparación con los resultados de las escuelas públicas. El análisis de las bases cualitativas indicó diferencias existentes entre y dentro de las escuelas. Varios investigadores del IIMEC preguntaron cual otra base podía proveer respuestas para la explicación de las interacciones del aula de clases y como las relaciones de los profesores y estudiantes funcionaban para ocupar o no a los estudiantes dentro de la escuela. Estas cuestiones permanecieron sin respuesta y persistentes por un año, hasta la oportunidad para que los métodos cualitativos de entendimiento se presentaron en el verano de 1984.

Marta Montero-Sieburth, quien había estado visitando la investigación desde la Escuela Graduada Harvard de Educación durante 1983, bajo una organización de Becas de Estados Americanos, fue invitada a enseñar un curso introductorio de la investigación cualitativa a la Universidad de Costa Rica en el verano de 1984. Los autores, junto con otros cuarenta estudiantes, tomaron el curso y comenzaron a analizar como el uso de la investigación de la etnografía puede ayudar a definir e iluminar las cuestiones que ellos habían dado lugar sobre el aula de clases. Habiendo ganado las técnicas para la conducción de la investigación de la etnografía, los autores condujeron un tema de literatura intensivo del campo de socio lingüistas, de la capacidad de leer y escribir, discursos en el aula de clases, y estudios etnográficos, y en diciembre de 1984 llegó a la cumbre una propuesta de la Universidad de Costa Rica para reserva. A causa de esto, fue el primer estudio cualitativo en su tipo para ser emprendido por la Universidad, y la propia Universidad tenía otra base en la cual evaluar la investigación etnográfica, el proceso para asegurar la reserva fue conocido con gran resistencia. Cerca de 1986 en proyecto fue finalmente fundado, después de un proceso de negociación postrado que había tomado lugar.

Durante el verano de 1986, Montero-Sieburth dio un curso, "El Uso de la Investigación Cualitativa en el Diseño del Currículo", en el cual varios autores participaron. Armado con conocimiento adicional y preguntas guiadas, el primer estudio presente descrito fue diseñado y conducido entre marzo de 1986 y diciembre de 1989.

El estudio fue una respuesta para encontrar explicaciones alternativas para el análisis cuantitativo que había sido hecho de áreas de poca calidad en años previos, y fue también una respuesta del crecimiento de asuntos de investigadores de la Universidad divididos sobre la enseñanza y el aprendizaje en comunidades, particularmente de escuelas elementales urbanas y marginadas. Este primer estudio se baso en descubrir los patrones de la interacción del aula de clases en una escuela. Esto mandó a la etapa en el segundo estudio, el cual tuvo lugar entre 1990 y 1992 en cuatro escuelas de la misma área marginada-urbana. El segundo estudio se expandió sobre los resultados del primero, en términos del desarrollo de códigos taxonómicos y de patrones de la conducta en el aula de clases.

Los dos estudios etnográficos de Costa Rica están presentes en este capítulo, con el primer estudio siendo revisado fugazmente y en el segundo tomando énfasis en gran cantidad de detalles. El intento de los estudios

combinados está en tres pliegues: (1) encontrar que es lo que está siendo continuo en estas aulas de clases marginadas-urbanas; (2) desarrollar un entendimiento de cómo los profesores están formando y que tipo de currículo apoya su trabajo; (3) intervenir en el cambio de la manera de la formación de enseñanza de los profesores y los proceso curriculares que el equipo de investigadores y profesores identificaron como no estando conducido al aprendizaje. La complejión de los dos estudios, sobre un período de 8 años, dio lugar al desarrollo de un modelo de intervención para la formación de los profesores, partes del cual son presentados.

Las secciones que siguen en el perfil del desarrollo de la investigación educacional cualitativa en Costa Rica. La descripción del primer estudio es seguida por la elaboración del segundo estudio; mostramos el desarrollo de los módulos para la formación en servicio con ejemplos en específicas áreas y discutimos la implicación de tales estudios para la formación del profesor.

La Investigación Educacional Cualitativa en Costa Rica

La introducción de la investigación cualitativa en Costa Rica es influenciada por tres desarrollos principales que toman lugar durante los 70's y 80's: (1) la Organización de los Estados Americanos creación del Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIE) para apoyar a los Ministros de Educación de todas partes de América Central en la investigación educacional; (2) el desarrollo de un plan de regionalización o descentralización de la educación costarricense, principalmente la reforma curricular; (3) y la colaboración de los educadores costarricenses y universidades en aprendizaje sobre la investigación cualitativa desde diversas fuentes.

Durante los 70's la Organización de Estados Americanos creó un centro educacional conocido como CEMIE para conducir los estudios de investigación por todo centro América en apoyo a las políticas educacionales de los diferentes Ministros de Educación. Desde que la investigación conducida fue cualitativa en la naturaleza, atendió a usar la investigación cualitativa que estaba metodológicamente hecha para todo el sistema educacional a través de varios estudios de la realización de aumentos y resultados de los estudiantes. Mientras tal investigación fue propuesta para ser cualitativa, CEMIE fue, de hecho, generando resultados basados de la investigación. Dado que los investigadores estaban formados primariamente en metodologías cuantitativas, su transición a la investigación cualitativa fue todavía dominada en gran parte por un formato cuantitativo. Por consiguiente, la investigación fue dirigida al desarrollo de metodologías específicas que puede permitir a las escuelas adoptar sistemas administrativos para facilitar el logro de metas institucionales. Dado que tales estudios ideológicos y racionales fueron emprendidos, pero no tuvieron ningún impacto. CEMIE estaba a través de otros investigadores en Costa Rica, para ser orientada directamente presentando elaboraciones teóricas y no la implementación de la investigación. Por 1983 CEMIE no continuó conduciendo la

investigación en la realización de gastos pero redirigidos sus esfuerzos hacia el mantenimiento de una red de publicaciones escolares Red de Documentación en Educación (REDUC) en Costa Rica, y desarrollar una serie de seminarios de la investigación cualitativa y talleres entre 1985 y 1986. Estos seminarios y talleres fueron esporádicamente ofrecidos por la CEMIE e incluidos en su fase inicial más que el trabajo que estaba siendo conducido en Chile en la acción de la investigación participativa. Quienes estuvieron involucrados en estos esfuerzos fueron Abraham Magendzo del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), y Rolando Pinto, quien resolvió en Costa Rica y más tarde se convirtió en investigador de IIMEC. Magendzo (1986) había sido influido por la noción del análisis cultural derivado del trabajo de Denis Lawton en Gran Bretaña, y discutió la teoría de la investigación cualitativa en términos de conocimiento cultural, poder y control. Pinto, por otro lado, uso la investigación participativa y la acción de la investigación participativa como sinónimo con la investigación cualitativa. Influenciado por Fals Borda (1979), Silveira (1985), De Shutter (1983), y Darcy de Oliveira (1975), Pinto (1986) tomó énfasis en las dimensiones epistemológicas de la investigación participativa. En estos seminarios y talleres, materiales de lectura e instrucción fueron circulados, en algunos casos traducidos de algunas versiones en inglés, y un entendimiento de la investigación cualitativa como una acción de la investigación participativa que crece.

Entre 1978 y 1982 el proceso de regionalización o descentralización del currículo fue desarrollado en Costa Rica bajo la dirección de María Eugenia Dengo, quien fue después Ministro de Educación (Costa Rica, Plan de Regionalización). Fue su creencia que el contenido del currículo centralizado de los centros urbanos no era relevante para las experiencias de los estudiantes en las áreas rurales regionales. De hecho, los estudiantes rurales estuvieron siendo expuestos a las ideas que no fueron contextualizadas. Por consiguiente, los estudiantes rurales pueden estudiar la importancia de las luces de tráfico, y el contenido del currículo fue frecuentemente saturado con información descontextualizada que hizo menor el sentido a los estudiantes y sus familias. Debajo de la regionalización, varios proyectos fueron emprendidos que adaptaron el currículo centralizado a las áreas regionales e hizo al currículo usado para multigrados más amigables. Tales intentos para regionalizar el currículo enfatizó el papel del contexto en el entendimiento y como el aprendizaje toma lugar, y también creó gran sensibilidad dirigida a apreciar las variaciones culturales que son aparentes de región a región. El currículo se desarrolló en el área de Limón, donde hay una alta concentración de población negra e india, altamente iluminó las variaciones lingüísticas entre el español, el dialecto de la gente negra, y el lenguaje de los grupos indígenas.

Este formal énfasis en tomar el contenido educacional del centro o de la periferia permitió la creación del espacio curricular y del conocimiento que progresivamente se convirtió más cualitativo sobre el tiempo. Durante el tiempo que fue ministro Eugenio Rodríguez (1982-1986), PRONAFOCO, el Programa Nacional para el Desarrollo Curricular y Formación, el cual estaba basado en la orientación cualitativa, se convirtió institucional. También durante el mismo período (1981-1983) el primer estudiante que produjo historias orales de la gente indígena

de Talamanca que estaban desarrolladas en revistas para los estudiantes de una de las preparatorias de agricultura, quienes trabajaron cerca de Paula Palmer. Su trabajo, similar al de Foxfire en Georgia, estuvo basado para la distribución nacional y formación de los administradores (Montero-Sieburth, 1997).

Al mismo tiempo que el Ministro de Educación se dirigió a la orientación cualitativa en su currículo, el Instituto para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), el cual había sido establecido en 1979, como el primer Instituto de Investigación de la Universidad de Costa Rica, había empezado a desarrollar pruebas de referido criterio para evaluar el estado del arte en la educación primaria y secundaria en matemáticas, ciencia, artes del lenguaje, y estudio sociales. Aunque el IIMEC, estaba principalmente orientado a la investigación cuantitativa, comenzó a explorar la investigación cualitativa como una forma para encontrar las explicaciones que extendieron los resultados del diagnóstico reconocido y presentado de las alternativas de investigación. Bajo la dirección de Juan Manuel Ezquivel, IIMEC, DE LA Universidad de Costa Rica, junto con la Universidad Nacional de Heredia y el Consejo Nacional de Investigación Científica ofrecieron el primer curso introductorio de la investigación cualitativa a 40 estudiantes graduados impartido por Martha Montero-Sieburth en 1984. Como parte del curso, los estudiantes estuvieron expuestos a la teoría y metodología presentada por la tradición norteamericana de Investigación Cualitativa y por el acercamiento de escuela británica a la investigación etnográfica. Lo fundamental detrás de selección fue el hecho de que ambas orientaciones fueron precursoras para la investigación cualitativa en países industrializados y su teoría y métodos fueron desconocidos en Costa Rica. Los Estudiantes quienes atendieron el curso se dirigieron a conducir su propia investigación etnográfica durante el año y atendieron el curso seguido, también impartido por Martha Montero-Sieburth, en el uso de métodos cualitativos en el desarrollo del currículo ofrecido durante el verano de 1986. Estos cursos, además de sus propia experiencias, dieron inicio a muchos de los investigadores, incluyendo los autores de este capítulo, que más tarde formularon su propio acercamiento derivado de varias teorías eclécticas. En el caso del grupo IIMEC, el énfasis fue dirigido al análisis sociolingüístico y cultural, desde que estos estuvieron descubriendo nuevas arenas.

La universidad de Costa Rica, junto con la Universidad de Heredia, y el Instituto Tecnológico comenzaron a incluir la investigación cualitativa como parte de las conferencias costarricenses en la investigación educativa. En el primer foro americano central y la cuarta conferencia Nacional de Investigadores en la Educación en 1987, que tuvo lugar en Alajuela, Costa Rica, Varios Etnógrafos mexicanos y centroamericanos presentaron su trabajo. Algunos de los presentes fueron Anita Barabtardo y Zedansky de México, quienes discutieron la formación del profesor usando la acción de la investigación participativa. Entre los exponentes invitados fueron Martha Montero Sieburth de la Universidad de Harvard, quien había trabajado con el equipo de IIMEC, y Flora Rodríguez-Brown de la Universidad de Illinois de Chicago, quien proporcionó la reacción en los aspectos sociolingüísticos de la investigación del equipo del IIMEC. Fue claro que

la investigación etnográfica se estaba comenzando a sostener en Costa Rica, y los investigadores estaban tratando de experimentar con diversas posiciones teóricas y metodológicas.

Los Investigadores del IIMEC, comenzaron a considerar el uso de la investigación cualitativa como una herramienta adicional que podría complementar el análisis de los estudios cualitativos que habían sido previamente conducidos. Además, querían descubrir otras razones proyectadas por las categorías de realización de las escuelas y que las pruebas indicaron para los estudiantes. Después de revisar la literatura y sociolingüísticos, la capacidad de leer y escribir, el discurso del lenguaje y la etnográfica, 4 investigadores del IIMEC, decidieron desarrollar un proyecto en equipo en el cual ellos pudieran valorar las interacciones del lenguaje en el aula de clases. El equipo consistió por Nidia García, una educadora que enseña lectura y artes del lenguaje a estudiantes de educación elemental en la Universidad de Costa Rica; Martha Rojas, una Lingüista quien es especialista en Filología; Natalia Campos, una especialista en currículo de los Estados Unidos; y Margarita Brenes, una psicóloga especialista en el desarrollo de la psicología y estudios de la mujer. Influenciada por las teorías de Dell Hymes (1985), Courtney Carden (1986), Michael Stubbs (1984), Muriel Saville-Troike (1982), Frederick Erickson (1973), y el trabajo de Jeannie Ásale (1983) y Gabriela López (1984) de Chile, el equipo decidió enfocarse en el estudio de la interacción verbal y las normas culturales en una escuela urbana marginada. Su propósito no fue comparar el contraste de las escuelas de clase media con las escuelas urbano marginadas, sino comenzar a identificar los factores de interacción en el aula de clases que podrían iluminar por que los estudiantes en las Escuelas Urbano Marginadas usualmente eran mas pobres en las pruebas mientras otros tenían mejores resultados en las escuelas de clase media. Por diciembre de 1985 la Universidad de Costa Rica Fundo el propósito hecho por este equipo del IIMEC y el estudio oficial comenzó en marzo de 1986.

Una cueva en este proceso es el hecho que la investigación cualitativa en Costa Rica asumió una verdad pedagógica que fue conmensurada con el interés de las universidades para encontrar nuevos paradigmas para explicar los problemas educacionales. De hecho, por causa de que había una base de la educación popular para promover la investigación cualitativa en Costa Rica origino que las Universidades generaran tal interés sin presentar una postura política dada. En esta consideración el IIMEC respondió con entusiasmo en el inicio de su primer estudio de este tipo sin enfatizar una política, pero si una agenda pedagógica diferente al desarrollo de la investigación cualitativa en otras partes de Latinoamérica como Chile, Brasil y México, donde la Investigación cualitativa estaba cercanamente unida a las posesiones políticas de izquierda.

El Primer Estudio: La interacción verbal en el aula de clases
La investigación Micro-etnográfica en la Escuela Urbano-marginal
El contexto urbano-marginal

En Costa Rica el año escolar comenzó en marzo y terminó el último día de noviembre; Por lo tanto los meses de verano son diciembre, enero y febrero. Los estudiantes toman dos semanas de vacaciones en julio. Atendiendo a la variedad de escuelas y de acuerdo si la escuela es privada o pública. En las escuelas públicas los estudiantes tienen un total de cinco horas al día. En escuelas privadas entre seis y ocho horas al día. Para acomodar el crecimiento del número de estudiantes, más escuelas públicas tienen dos horarios, uno de las 7:00 am a las 12:00 pm y otro de 12:30 a 17:30 pm. Todas las escuelas públicas o privadas, requieren que los estudiantes usen uniforme. Las escuelas en Costa Rica son clasificadas por el Ministro de Educación de acuerdo al número de estudiantes y de profesores y de la localización de las escuelas dentro de la comunidad. Tal clasificación tiene un rango de urbano, rural, privado y público de las escuelas para asignar a los profesores las diferentes clases y grados dentro de una escuela. Las escuelas urbanas están marcadas diferentes de las escuelas rurales, tanto en términos de una base socioeconómica y en términos del reparto de los programas educacionales.

El nivel de pobreza en cada comunidad determina el tipo de recursos disponible en cada escuela. Tradicionalmente, las escuelas públicas han sido financiadas por el gobierno. Hasta los 80's tal financiamiento fue 30% de el GNP; sin embargo, después de la crisis económica de 1982 hubo un firme decline de fondos dados a la educación. La reducción del fondos del gobierno de 1980 a 1987 sólo ha dejado monedas para pagar los salarios, que son del 98 al 99% del total que son asignados al presupuesto educacional, en contraste al 92.9% dirigido a los salarios para toda Latinoamérica y 79.6% dirigido a los salarios para todos los países industrializados (Sanguinetti, 1992, UNESCO año del libro 1981). Tal reducción en fondos ha hecho el financiamiento de escuelas parte de la responsabilidad de las comunidades que ellos han fundado. Por lo que las escuelas son en parte sustentadas con la ayuda del Patronato Escolar (grupos de padres, que son como Asociación de Padres- Profesores) y las Juntas de Educación (en las cuales un representante del Ministro De Educación desarrolla políticas con los recursos de la comunidad que la gente ha buscado tales recursos). Por ejemplo, el Patronato, o los grupos de padres, pueden ayudar con comida para la celebración del término del año, o comprando víveres básicos escolares-papel, marcadores- mientras las Juntas de Educación pueden tener políticas para la escuela, al igual para crecer los fondos a través de determinados juegos.

Dado la falta de recursos disponibles en las escuelas y la limitada base económica, no es sorprendente ver que las comunidades urbano-marginales florecen rápidamente en las ciudades como las personas se desplazan de las áreas rurales. En su intento por encontrar mejores trabajos, muchas familias emigran a las ciudades. La población costarricense es considerada pobre en

nuestros días, también en las áreas urbanas. Muchas de las áreas llamadas urbano-marginadas se encuentran en el sur de San José, en donde la combinación con no tener la posibilidad de tener una casa hace que haya una emigración. Sobre el 86.25% de los habitantes del sur de San José vienen de las áreas rurales y son pobres por los estándares costarricenses. Cerca de 136000 familias en 1993 fueron consideradas pobres, y de éstas el 12% eran indígenas, sin ningún tipo de recursos. 60% de estas familias no tenían un trabajo permanente, y trabajaban dentro de la llamada “economía informal” (Segunda Vicepresidencia de la República de Costa Rica, 1994). En esta economía informal no hay posiciones de salario ni beneficios a nivel salud. El trabajo es temporal y ocasional y consiste en recibir un pago por ver carros que están siendo robados, vendedores en las calles y personal de limpieza.

Selección de Escuelas Urbano-Marginal/Aulas de clases/Profesores

En este contexto del área urbano-marginal que el equipo del IIMEC negoció en tres sitios de escuelas y seleccionó una para su estudio. Con alguna inquietud y un gran trato de entusiasmo, el equipo de investigadores del IIMEC se aventuró dentro de las áreas urbano-marginales de San José, que no eran conocidas para ellos. Este fue el primer momento en que el estudio educacional cualitativo de este tipo estaba siendo diseñado por los investigadores de la Universidad de Costa Rica, y el equipo se dio cuenta que antes tenía que ir a la escuela donde ellos habían superado sus propios miedos y prejuicios. Para prepararse el equipo del IIMEC analizó el proceso conciente y mejorado en el cual sus prejuicios y estereotipos al igual que sus miedos y expectativas, fueron abiertamente discutidas. Analizaron sus perspectivas de la clase media poniendo énfasis a entender que significa ser pobre. También discutieron como pueden reaccionar los estudiantes y los profesores, particularmente cuando sus diferencias los impactan. Después de su propia reflexión y una crítica abierta en cada uno de los valores, sobre sus códigos de vestimenta, sus propias reacciones a la pobreza, y como querían presentarse ellos mismos, el equipo sintió abierto el aprendizaje sobre el contexto de la escuela urbano-marginal.

Después de visitar una variedad de escuelas, una fue seleccionada basándose en la buena voluntad del principal y de los profesores para participar y saber cual fondo estaba hecho disponible para ellos. La negociación dependió tanto de los profesores como de los investigadores desarrollando un proceso para el entendimiento del aula de clases y ganar conocimiento sobre cada contexto.

Mientras el foco inicial del estudio fue primariamente en intervenciones verbales en el aula de clases, primero en la escuela el equipo decidió identificar las normas sociolingüísticas y culturales en dos primeros grados de educación elemental en el aula de clases. Tal decisión vino de la entrevista a profesores y observación de la escuela. El equipo decidió que capturar el uso del lenguaje en el aula de clases y los tipos de relaciones que se usaban para la socialización de estudiantes en las escuelas a través de la observación sistemática participativa fue lo esencial de su estudio. De estos dos profesores, uno tenía un record de 25 años

enseñando sin un grado universitario; el otro profesor era un graduado universitario con 11 años de experiencia en la enseñanza, dos años en una escuela pública urbano-marginado y 9 años en una escuela privada.

Metodología

Las clases fueron observadas dos veces a la semana por dos investigadores de la IIMEC durante un período de tres horas por más de dos años. Las dos clases tenían un total de 58 estudiantes, 28 en uno y 30 en otro. Usando la investigación participativa, el equipo se enfocó en cuatro estudiantes en cada sesión de observación, por lo que al final de 7 sesiones todos los estudiantes habían sido observados. Esto continuó a lo largo de dos años y cada estudiante fue observado al menos 15 veces sobre la envergadura de la investigación. Aproximadamente 6 videocintas y algunas audio cintas en cada clase fueron hechas. El patrón que emerge para cada una de las sesiones de observación fue: después de cada sesión, los dos investigadores individualmente analizaron el fondo de sus notas, y luego con cada uno compararon las notas, de cada una de las cuestiones y analizar. Las cuestiones mejoradas fueron usadas para guiar el siguiente equipo de sesiones de observación. Cada mes el equipo IIMEC compartió su análisis con los profesores involucrados en la investigación, y usaron la reacción para clarificar las discrepancias y generar otras cuestiones de investigación. Tanto como los investigadores y profesores aprendieron sobre cada uno de sus estilos de discurso y maneras en las cuales sus relaciones sociales se desarrollaron. Como una consecuencia del aprendizaje sobre cada una de su perspectiva en cada una de sus casas, en la universidad y con el equipo, existió un reporte calido y amigable entre los profesores y los investigadores que fue establecido.

Como las bases y las observaciones continuaran en el segundo año las taxonomías del lenguaje del profesor, estudiante-interacción profesores, estudiante- las interacciones de los estudiantes fueron creadas como un significado de las descifradas interacciones del aula de clases. Las taxonomías derivaron del trabajo de James Spradley y David McCurdi (1972), y el aprendizaje que tomo lugar de los cursos en la investigación cualitativa sirvió para describir el campo de observaciones y las categorías que emergieron de los datos recolectados. Como nuevos datos fueron recolectados en cada sesión, estas categorías fueron continuamente modificadas. En las interacciones estudiante- a-estudiante había tres consientes categorías fundamentadas: (a) la academia, referida al lenguaje asociado con el contenido; (b) el personal- social asociado con el lenguaje sobre la vida del profesor o los estudiantes y (c) control, usado para establecer disciplina. Dentro de estas categorías había también subcategorías. Por consiguiente el lenguaje usado por contenido enfatiza el intercambio de materiales instruccionales que existen entre los estudiantes e indica el grado de cooperación en la entrega de tales materiales; o las explicaciones usadas para clarificar o resolver duda; o los comentarios hechos por los estudiantes para añadir información. Los estudiantes se acusaban unos con otros para sustraer la disciplina en el salón de clases usando el control a través de ellos mismos. Ellos

se culpaban unos con otros hacia el profesor. Ellos también hacían comentarios entre ellos mismo como un significado para hacer cumplir la disciplina en el aula de clases (Rojas, García, Campos, Brenes, 1992).

Recomendaciones

Cerca de quinientas interacciones verbales fueron analizadas. Sin embargo en este capítulo solo un sumario de las más sobresalientes recomendaciones es presentado derivado del análisis de taxonomías y conductas e interacciones asociadas. Para el completo análisis de este estudio se ven las publicaciones de Rojas, García, Campos y Brenes (1991,1922).

De estas interacciones verbales, las categorías generales identificadas fueron analizadas como siendo usadas para dar directivas, procesos definidos usando oraciones guiadas, presentando un contenido y demostrando las conductas sociales. Cerca del 65% de las interacciones fueron iniciadas por profesores, 25% fueron interacciones iniciadas por los estudiantes hacia los profesores, y el 9% fueron interacciones entre los estudiantes. De las interacciones iniciadas por el profesor, 37% se dirigían para el uso del lenguaje y guiar a los estudiantes, 27% para el uso del lenguaje para controlar las conductas, 1% para problemas sociales y personales. Solo el 31% del uso del lenguaje de los profesores trato directamente con el contenido académico de la clase. El hecho que solo 1% del uso del lenguaje fue dirigido a los problemas sociales y personales por los profesores sugirió que los profesores socializaron con los estudiantes en sus clases, aunque las relaciones de jerarquía no permitían mucho espacio para la comunicación personal y social. Tal énfasis en el control al profesor y la guía apareció para alimentar el ambiente en el aula de clases donde la dependencia esta fuertemente estresada, confirmando las recomendaciones similares de los estudios cualitativos en el control de los problemas hecho en estados unidos. Un caso en punto son las siguientes oraciones comúnmente usadas para guiar a los estudiantes:

Profesor: Siéntate, abre tu libro en la página 27, y comienza a contestar las preguntas.

Estas instrucciones fueron frecuentemente repetidas 3 o 4 veces antes de que los estudiantes actuarán. El punto aquí es que cada uso de las guiadas señales de los profesores no lograron la esperad conducta. Por lo que aparece que los estudiantes usaron tales oraciones guiadas más por retóricos que académicos propósitos, frecuentemente frustrando la habilidad de los profesores para ganar el control sobre los estudiantes.

El uso de términos cariñosos por los profesores fue también evidente en el control de los estudiantes. Algunos ejemplos de este tipo de control con palabras cariñosas, son las siguientes oraciones:

Profesor: ¡Mi querido amor, siéntate ahora mismo, o serás castigado!

Profesor: (regañar a un malo estudiante por golpear a una mujer) Cuando un hombre golpea a una mujer, ¿cómo es llamado?

Estudiantes: (respuesta en coro) ¡Un cobarde!

Si cada una de las interacciones sirvieron para esconder los prejuicios de los profesores dirigidos a los niños pobres no fueron aparentes, desde que los profesores fueron besados, cada día antes y después de la clase y frecuentemente y públicamente elogiaron a los estudiantes.

Un ejemplo del uso del lenguaje académico iniciado por los profesores, a lo que los estudiantes respondieron oralmente y en coro, como se muestra:

Profesor: ¿La leche viene de ?

Estudiantes: (respuesta en coro) De la leche Borden (Borden se refiere a una marca de leche que es distribuida a lo largo de Costa Rica)

Profesor: No, no, les digo que viene de las vacas.

Es claro que en este ejemplo el profesor sólo tiene una respuesta en mente y que sólo espera esa respuesta. No busca otras alternativas de respuesta que los estudiantes pueden tener. Por lo que insiste en tener una memorizada respuesta.

Las interacciones iniciadas por los estudiantes aparecen para ilimitar las respuestas de los profesores en que el 31% del lenguaje usado por los estudiantes fue requerido por un consejo, demandas para la atención, o quejas sobre conductas de otros estudiantes. Cerca del 32 % del lenguaje entre los estudiantes fue usado primeramente para asuntos personales y sociales. Por ejemplo:

Estudiante: ¡Maestra, ese niño me jaló el cabello mientras tú no estabas viendo!

Estudiante: ¿Maestra podrías revisar mi trabajo? ¿Te gusta mi trabajo?

Estudiante: ¿Qué más debo hacer? (Esperando por la siguiente tarea, que había sido previamente explicada)

Estudiante: ¿Maestra, ese estudiante se levantó y fue al bote de basura sin pedirte permiso?

Para resumir, este estudio hizo frente a varios problemas que eran nuevos en el contexto costarricense: (1) Hay estilos de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes y profesores en las escuelas urbano-marginales donde el consejo y control son estresados sobre las interacciones sociales y académicas. Los profesores básicamente aprenden a controlar porque no están obligados a guiar a los estudiantes efectivamente. (2) La autoridad del profesor sobre los estudiantes

y la sumisión de los estudiantes a la autoridad indica que los profesores transmiten normas sociales manejadas de conformidad a los estudiantes. Los estudiantes responden bien por la atención demandada y el consejo requerido de los profesores de una manera sobre dependiente. (3) El escritorio de trabajo más que el trabajo en grupo es estresado en estas clases. (4) El aprendizaje del contenido académico es repetido sin ser elaborado o expandido. Por lo que los estudiantes tienden a olvidar lo que aprenden.

Las recomendaciones de este estudio micro-etnográfico reveló que las complejidades de ocupar a los estudiantes en el aprendizaje académico, mientras al mismo tiempo cumplen sus necesidades sociales e interpersonales, fueron desconocidas porque mucho tiempo no fue ocupado en la enseñanza o aprendizaje y fue más bien para guiar y controlar a los estudiantes.

La evolución del Segundo Estudio: El desarrollo del modelo de la formación del profesor.

Propósito

El segundo estudio envolvió desde las recomendaciones del estudio inicial, que caracterizó a los profesores como no estando suficientemente comprometidos en la enseñanza pero si enfocados en la guía y control de los estudiantes. El equipo de la IIMEC quería entender como los profesores, como los de su previo estudio deberían estar obligados a cambiar su práctica y comprometer a los estudiantes en el aprendizaje. Por lo que el equipo decidió que este enfoque en este segundo estudio podía ser para utilizar las recomendaciones en un gran número de escuelas y profesores para identificar las maneras en las cuales la formación de los estudiantes podía ser mejorada. Tales recomendaciones pudieron ser realmente trasladadas dentro del desarrollo de los módulos de instrucción para ser usados en la formación en servicio y en los programas de educación del profesor en diferentes universidades costarricenses.

Influenciado por el trabajo de Walter Doyle (1986) en el manejo del aula de clases, Jere Brophy (1987) en la conducta del profesor, Barak Rosenshine (1979) en términos de instrucción directa, contenido, y tiempo, Beatrice Avalos (1985) en la formación del profesor. Donald Schön (1983) en relación a los practicantes reflexivos, y Marta Montero-Sieburth (1989), quien estresó el papel de profesores como directores y fabricantes del currículo, el equipo revisó los estudios en este campo y vio la relevancia de su trabajo adecuado a las teorías similares. Distinta a la investigación cualitativa introducida por la CEMIE y la OAS en Costa Rica, influenciada principalmente por la acción de la investigación participativa en las comunidades, el equipo de la IIMEC consideró el trabajo de los etnográficos de norte América y los latinos haciendo un trabajo etnográfico en Estados Unidos tales como el Montero-Sieburth y el Rodríguez-Brown en las interacciones en el aula de clases y sociolingüísticos para estar más cerca de sus necesidades. Su investigación en el aula de clases bilingües y en los problemas de lenguaje resonó con el trabajo que habían comenzado en el estudio previo. Por la expansión del

resumen de literatura para incluir un manejo en el aula de clases y enseñanza reflexiva, el equipo atendió a entender los procesos por los cuales los profesores pudieron reflexionar en su práctica e identificar las actividades que pudieron ser usadas para formular un modelo de formación del profesor con materiales de instrucción. Por lo tanto el estudio, comenzó por estar enfocado por descubrir caminos en los cuales la práctica de los profesores pudiera ser mejor entendida para crear un cambio en el aula de clases, Doyle (1986) dio cuatro dimensiones en el manejo positivo del aula de clases, llamadas: la interrelación de contenido, conducta, tiempo y espacio. Estas dimensiones se convirtieron en significativas clasificaciones en la recolección de datos y en el análisis. El equipo inicial de investigadores del IIMEC se expandió para incluir a uno de los profesores que había participado en el estudio inicial como un coinvestigador.

La selección de sitios

Varias escuelas urbano-marginadas fueron visitadas por el equipo de investigación con el propósito de seleccionar tres de cauto grado. Sin embargo, debido a que había 4 profesores quienes entusiastamente querían participar, dos de las clases de cuarto grado de una de las escuelas fueron incluidos con un grupo de cuarto grado de cada escuela adicional con un total de 4 clases en 3 escuelas. Las 3 escuelas estaban localizadas en el distrito escolar de Hatillo, donde los vecinos lo llamaban Aguanta Filo, Sagrada Familia y 15 de septiembre. Las escuelas seleccionadas compartían las mismas características demográficas, de la escuela en el primer estudio en el que los vecindarios estaban hechos de gente rural y gente de otras casas en San José y representaron el trabajo de las comunidades de clase media baja.

La población de las tres escuelas tuvo un rango de cuatrocientos a mil quinientos estudiantes habían limitado los recursos, carecían de formación de profesores y tenían un alto volumen de profesores y estudiantes. En una de las escuelas el 50% de los estudiantes fue transferido de otras escuelas del cuarto y quinto grado, y sobre el 25% de los estudiantes en las tres escuelas fueron repetidores. El 44% de los estudiantes venia de familias uniparentales de las cuales la mayoría dirigidas por mujeres.

En estas comunidades pobres, la seguridad fue un asunto en expectación. En una de las escuelas, el principal tomo el teléfono y la única maquina de escribir para llevarla a su casa cada noche y poder salvaguardarlos de ser robados. El principal pudo requerir del ministro de educación para proveerle con una guardia de seguridad para la escuela; sin embargo, el miedo de que el guardia pudiera ser asesinado por rateros lo previno para hacerlo. Las tres mujeres y un hombre profesores en este proyecto fueron por ellos mismos seleccionados. Todas las mujeres tenían grados universitarios y el hombre quien no tenía un certificado de enseñanza completo su curso de trabajo en una institución de formación al profesor. El profesor hombre fue nuevo en esta escuela pero las mujeres tenían de cualquier forma de diez a quince años de experiencia en sus escuelas. Las razones dadas por el profesor mas veterano para formar el proyecto fue motivado

de su propia necesidad para explorar su creatividad, y las otras dos profesoras y el profesor sintieron que su enseñanza podría ser mejorada por su unión en el equipo de investigación.

Metodología

El equipo de investigación IIMEC de este estudio incluyó a Nidia García, Martha Rojas, Natalia Campos y Margarita Brenes y por último Emilia Campos fue anexada como profesora que había sido observada en el primer estudio y quería participar de lleno en este segundo estudio. Los datos fueron recolectados usando la observación participativa por pares de investigadores en cada una de las tres escuelas. La razón de parejas fue usada no solo para obtener la interacción sino también para ganar múltiples perspectivas en el aula de clases. Cada pareja de investigadores se rotaban entre las escuelas, observando tres veces a la semana en cada uno de las cuatro aulas de clases durante los primeros seis meses. Una atención específica fue dada a los cuatro estudiantes que fueron identificados en cada sesión de clase de ochenta minutos, y desde cada clase tenían una aproximado de veintinueve estudiantes y cuatro estudiantes fueron observados en cada sesión hasta que todos los estudiantes habían sido observados al menos cuatro veces.

En cada uno de los mapas de clases en el aula de clases fueron creados para identificar relaciones espaciales y temporales de profesor y estudiantes. Cuadros móviles de los movimientos de los profesores y estudiantes fueron también hechos. Los mapas permitían a los miembros del equipo de investigación enfocarse y seguir a los estudiantes enfocados de semana a semana, y también ayudaron a detectar patrones de interacciones de factores que emergieron. Por otra parte la observación y los procesos de mapa y entrevistas informales con principales profesores y estudiantes fueron continuamente hechas como parte de la recolección de datos. Las entrevistas formales fueron conducidas después de cada observación con los profesores del estudio. Estas entrevistas ofrecieron los caminos para que los profesores supieran que habían enseñado contrario a lo que los profesores habían registrado.

Análisis de los datos

La reducción y análisis de datos. Durante los primeros seis meses del proyecto de investigación las observaciones en el aula de clases fueron conducidas, registradas, y transcritas. En cada visita de mes la acumulación de datos fueron analizados por el equipo de IIMEC y todos los profesores participantes. Estas visitas se convirtieron en un esfuerzo colaborativo en el cual cada persona contribuyó a la identificación de categorías dentro de cuatro dimensiones, donde cada aula de clases observada fue caracterizada. Las características elaboradas fueron contrastadas con los perfiles desarrollados por el equipo de investigación de IIMEC durante los siguientes seis meses. De este análisis hecho a tales visitas y de la elaboración de características del aula de

clases y perfiles el programa de formación para profesores comenzó a emerger y tomar forma durante el primer año.

Los extensivos datos fueron analizados a través de la triangulación de las secciones de datos durante cada una de las visitas diarias entre los profesores y los miembros de la investigación del IIMEC. Los datos fueron codificados de acuerdo a cada una de las dimensiones-el uso de espacio, tiempo, contenido académico y conductas para todos los de las cuatro clases. Las relaciones entre las descripciones y cada una de las dimensiones fueron hechas por el equipo de investigación y fueron escuchadas para identificar similitudes y diferencias de una clase a otra. Después vino el desarrollo de lo que el equipo llamo "perfiles" que fueron densas caracterizaciones de cada una de las aulas de clases en los términos del uso del tiempo, espacio, contenido y conductas. Cada perfil consistió en una variedad de oraciones descriptivas, algunas veces hasta veinticinco oraciones las cuales los mismos del equipo de IIMEC desarrollaron para substanciar todo de los factores observados en cada una de las dimensiones para cada una de las aulas de clase observadas. Por ejemplo, el uso del espacio en el aula de clases del profesor debe ser caracterizado por las siguientes oraciones:

Clase numero tres: (1) el arreglo de asiento aparece para ser no relativo en las actividades educacionales;(2) el arreglo de butacas para ser rígidas y en un equipo lineal;(3) el arreglo de butacas favorece el tratamiento diferencial en el aula de clases, con algunos niños recibiendo variedad de grados de atención, de ninguna a algunos y a mas atención;(4) la zona de acción del profesor, que es movilidad del profesor, tiende a ser concentrada al frente del aula de clases; la movilidad del profesor no es relativa para la evaluación de los estudiantes, revisión de la tarea o la Interrelación profesor-estudiante; (6) la movilidad de los niños es fuertemente controlada por el profesor no hay áreas para el trabajo independiente en el aula de clases; (8) los profesores no incorporan aspectos espaciales en sus planes; (9) el aula de clases no tiene muchas decoraciones o material cultural (García, Rojas, Campos, Brenes y campos 1994).

Después cada uno de los cuatro profesores del aula de clases fue independientemente proveído con las oraciones desarrolladas por el equipo del IIMEC en cada una de las cuatro dimensiones (tiempo, espacio, conductas, y contenido). Los profesores clasificaron a través de estas oraciones reconociendo algunas y refutando otras y después desarrollaron sus propios perfiles usando estas oraciones que describieron sus clases. El propósito fue tener el propio acceso de los profesores a su entendimiento de espacio, tiempo, tratamiento del contenido académico, y las conductas del estudiante y si ellos estaban de acuerdo con las oraciones del equipo de investigación del IIMEC. Las comparaciones y contrastes entre los perfiles desarrollados por los investigadores y aquellos elaborados por los profesores fueron hechos, y los estudiantes fueron también cuestionados para contribuir en el desarrollo de los perfiles. Donde las discrepancias aparecieron, el equipo y profesores usaron el material de los datos expandidos para seleccionar la más cercana aproximación al aula de clases.

Tal sala de batalla y el uso de los procesos heurísticos tuvieron varios resultados. Primero, los profesores e investigadores del IIMEC estuvieron obligados a validar los perfiles como las representaciones cercanas del aula de clases y al mismo tiempo, a través del acuerdo o desacuerdo con cada una de las representaciones que analizaron en los perfiles del aula de clases que se reflejan en sus propias prácticas con cada uno y con ellos mismos. Segundo, la apretura creada por varios procesos permitió tanto a los profesores como a los investigadores no solo aumentar las cuestiones críticas sobre la enseñanza y la investigación dentro de los parámetros proveídos por las cuatro dimensiones sino también cuestionarse entre cada uno de ellos. Un caso en punto fue proveído cuando los profesores fueron proveídos con una variedad de oraciones de los investigadores sobre el uso de los objetivos en sus aulas de clases al inicio de una lección. El profesor podría indicar a través del género de estas oraciones directamente aplicadas a su práctica. Consecuentemente, los investigadores podrían proveer al profesor con material o datos del aula de clases que puede confirmar o desafiar las oraciones seleccionadas por los profesores. En un encuentro el profesor puede reflejar pensando en el pasado en que estaba actualmente haciendo en la clase y que finalmente hizo, y en este proceso que cambios podría necesitar hacer. Analizando que los profesores dijeron que hicieron en su actual presentación en el aula de clases, el equipo de profesores e investigadores fue dirigido a formular temas relevantes para el desarrollo de la formación del profesor. Mientras este proceso de trabajo a través de la reflexión puede cercanamente parecer a la noción de Donald Schön de la práctica reflexiva, el equipo del IIMEC y los profesores diseñaron este proyecto de las discusiones que tenían por todas partes de la investigación.

La valoración y caracterización hecha por el equipo de IIMEC y los tres profesores estuvieron de acuerdo y fueron uniformes en todos y cada uno de los casos. Un caso de discrepancia fue debido al camino que el cuarto profesor caracterizó a la conducta de sus estudiantes como siendo negativo. En las áreas “los estudiantes la provocaban”, y el equipo de investigación del IIMEC observó que este profesor perdió el control en su aula de clases y tuvo dificultad en mantener el control general.

El diseño emergente del programa de formación del profesor. Durante los dos últimos meses del primer año del proyecto, los profesores e investigadores identificaron temas de los cuales los tópicos fueron para ser desarrollados para la formación del profesor basada en la compilación de los perfiles en el aula de clases en el uso del tiempo, espacio, conductas, y contenido. Los temas desarrollados alrededor del uso del espacio por ejemplo, fueron:

1. conciencia del uso del espacio del profesor;
2. el espacio y la comunicación
3. la organización del espacio en relación al contenido de la lección;

4. la organización del espacio es relacionada a las condiciones de las escuelas urbanas marginadas; y
5. la movilidad de los profesores y estudiantes dentro del espacio del aula de clases.

Este mismo proceso fue aplicado para cada dimensión ya que cada una tomo una serie de tópicos y, en algunos casos, subtópicos. Las cuestiones relativas al tópico, procedimientos a seguir, recursos disponibles, y necesidades para la formación de la enseñanza y desarrollar las actividades que fueron identificadas. Más de 30 tópicos fueron identificados y elaborados por los profesores e investigadores durante un período de dos meses, y dentro del tiempo de un mes, las lecciones fueron desarrolladas para implementación.

Implementación de la Formación del Profesor

Durante febrero, de 1990, 24 profesores, incluyendo a los cuatro profesores del estudio, tres asistentes de la investigación y quince nuevos profesores de la escuela elemental tomaron parte de su vacación de verano y tiempo familiar para tender el programa de entrenamiento intensivo de tres semanas. Normalmente el ministro de educación podía proveer créditos de la Universidad de Costa Rica y pagar un estipendio a los profesores que usaban sus vacaciones, pero por causa de que no había fondos disponibles para los estipendios, los profesores por su voluntad participaron en tal entrenamiento para su formación. Los quince profesores fueron recluidos por los cuatro profesor-investigadores del estudio. La facultad para la formación consistió del equipo de investigación del IIMEC y catorce adicionales consultantes, todos selectos por su familiaridad con la investigación cualitativa y dando pericia en materias específicas. Por todas partes del entrenamiento, ninguno de los profesores, principalmente mujeres y madres, se retiraron.

Los investigadores del IIMEC enseñaron en el programa, y facilitaron la enseñanza de los consultantes y sirvieron para identificar los asuntos y proveer apoyo a los profesores para el desarrollo de sus actividades en las lecciones. Los consultantes también trabajaron en colaboración con uno o dos miembros del equipo de IIMEC para designar los talleres, el conjunto de metas y objetivos para ser alcanzados, y evaluar los resultados de su enseñanza. Alguno de los tópicos seleccionados entre muchos otros fueron: la disciplina en el aula de clases, en trabajo en las comunidades urbano-marginales, la enseñanza del trabajo al estudiante, identificar el abuso sexual en niños. Cuando los talleres actuales y las sesiones de formación tomaron lugar los investigadores del IIMEC también estuvieron presentes. Esto fue hecho para apoyar y crear puentes entre la transferencia de conocimiento a los consultantes y las necesidades de los profesores.

La base en tal formación que atendió a integrar la teoría con la práctica, fue interdisciplinaria, participativa, reflexiva y crítica. Por consiguiente en la formación de los profesores sobre como entender el contexto urbano-marginal de sus estudiantes, uno de los formadores del IIMEC presento una videocinta de un niño que trabaja en una de las comunidades urbano-marginal; los profesores desglosaron el video y discutieron las ideas de los profesores. Esto fue seguido por una actividad en la cual los participantes tenían que adivinar que estadísticas sociales y económicas, eran para las áreas urbanas. De todos sus invitados, un promedio fue hecho de los números y fueron expuestos. Después las actuales estadísticas de las condiciones sociales y económicas del área fueron proveídas. El propósito de esta actividad fue demostrar las discrepancias entre los datos asumidos que los profesores tuvieron en sus cabezas y las actuales estadísticas. Las presunciones de los profesores de la realidad de los estudiantes se gano de sus experiencias de trabajar en las áreas urbanas y fueron desafiadas por la presentación de las figuras actuadas. Por consecuencia ninguno de los maestros fue obligado a saber con precisión el número de padres desempleados quienes vivían en el área urbano-marginal. Confrontados con las indicaciones sociales-económicas y educacionales, después los profesores tuvieron la responsabilidad de desarrollar planes que reflejaron las condiciones sociales y económicas de sus estudiantes. Como parte del taller de los profesores leyeron “La Culpa de la Victima” de William Ryan y “La Muerte a Corta Edad” de Jonathan Kozol para mostrar los contrastes en los contextos y traer la realidad de los niños en las casas de las áreas urbano-marginales.

La formación también fuertemente enfatizo el desarrollo de la propia evaluación de los profesores y el proceso de grupo en colaboración. Otro ejemplo de este tipo de evaluación fue atestiguado cuando el consultante de la ciencia enseñada desarrollo una lista de los objetivos y mas tarde entrevisto a los estudiantes sobre que entendieron de la lección y como vinieron a entender la relación de los objetivos para el contenido y las actividades que habían presentado. Para ayudar a los profesores, el consultante sugirió que los profesores fueran observados por colegas quienes sabían que eran las lecciones. Su función fue observar si los objetivos de la lección estaban bien conocidos por el profesor. Los profesores recibieron la reacción de sus estudiantes y colegas, que pudieron comenzar a enfocarse en las áreas que podrían querer cambiar. De este modo, en este ejemplo la oportunidad de ganar la reacción desde múltiples perspectivas permitió a los profesores reflexionar en si habían concluido o no sus objetivos en la enseñanza.

Al final de cada sesión de formación los profesores desarrollaron un campo de planes de acción para implementar en sus aulas de clases. Estos planes definieron los caminos que podían cambiar su práctica pedagógica mientras trabajaban con un grupo de profesores participantes. Tales planes de acción incluyeron por observación, la reacción de los estudiantes y nobles, al igual como en la evaluación de los objetivos de enseñanza. El conocimiento intercambio recursos e ideas de enseñanza innovadoras que se convirtieron comunes en lugar. A la conclusión de la formación los planes de la acción individual fueron

entregados dentro de un comprensible plan de un año para ser puesto en la acción para cada profesor.

Después de la Formación o Entrenamiento: Implementación de cambio en el Aula de Clases

El investigador continuó dentro del segundo año (de marzo de 1990 a noviembre de 1991) por la implementación de cambios que los cuatro profesores del estudio definieron de sus planes de acción a los largo del año. Para hacer esto, los profesores requirieron la continuación de la observación en sus respectivas aulas de clase. Durante dos años los del aula de clase y los cambios del profesor en sus prácticas continuaron para ser observados, y adicionalmente los talleres de formación fueron proveídos para apoyar estos cambios a través del año.

La observación en el aula de clases renovada. Los cuatro profesores quienes participaron en el estudio de investigación fueron observados en sus aulas de clases por el equipo de investigación del IIMEC por 16 semanas después del entrenamiento o formación, usando la misma secuencia metodologica de la observación en grupo y análisis previamente usados. La meta de esta secuencia de observación fue identificar los tipos de cambios después del entrenamiento que podían haber ocurrido en cada practica del profesor, después los profesores habían tenido la oportunidad de poner en practica sus planes de acción y los cambios que habían propuesto. De este modo el impacto del programa de formación en la observada practica de los profesores, no valoraron ningún aparente cambio en los estilos pedagógicos de los profesores que pudieron ser evaluados. El equipo del IIMEC y la participación de cuatro profesores se citaron cada mes para analizar los datos recolectados. Al mismo tiempo continuaron para recibir la reacción de los investigadores del IIMEC sobre cada una de sus clases. Los mismos procedimientos metodológicos para la triangulación de los grupos de datos, comparación y contraste tanto códigos y desarrollo temáticos fueron desarrollados.

Veredictos. Mientras los cambios específicos en el estilo pedagógico de los profesores fueron realmente identificados en el uso de tiempo, espacio, contenido y conductas, los profesores estaban concentrados sobre las menos notables situaciones donde el cambio fue implícito. Querían entender la base subrayada de su propia resistencia para cambiar su estilo pedagógico. Las cuestiones que aparecen para analizarlos fueron: ¿Cómo pudieron los patrones de control de su enseñanza cambiar para mayor participación y enseñanza centrada en el estudiante?, ¿Cómo fueron los cambios que estuvieron tratando para hacer efectivos en el aula de clases, influenciados por la estructura organizacional de la escuela?

Por ejemplo, en un caso, la idea de conducir un viaje con los estudiantes fue conocido con resistencia por los administradores porque la administración creía que dejando afuera los estudiantes del edificio destruía el

piso natural del día de escuela. En otro caso, el deseo del profesor para tener una experiencia de seguridad de los estudiantes viendo las luces del tráfico estaba limitada por un administrador que creyó que los estudiantes podían aprender sobre las cuestiones de seguridad directamente de los libros sin dejar el edificio. Los profesores, en tales casos, tenían un trato con su propia resistencia para cambiar tanto las restricciones impuestas por un sistema educacional formal, y se observaron el uno con el otro, y con el equipo del IIMEC para las respuestas. Al mismo tiempo los investigadores del IIMEC también reconocieron la no movilidad profundamente sujeta de la estructura institucional hacia el cambio.

Las limitaciones que enfrentadas por estos profesores resultaron en su adicional petición y continua hacia la formación o entrenamiento de cada mes como parte del programa de investigación. El equipo de investigación respondió ofreciendo nueve sesiones de entrenamiento adicionales que dirigían las necesidades de los profesores, para seguir el previo entrenamiento, e identificar nuevas áreas para el futuro entrenamiento.

Al final de este estudio fue claro que los resultados se extendieron más allá de de los resultados esperados. Por ejemplo, de los 4 profesores que participaron, 3 mejoraron su estatus dentro de sus escuelas y ganaron posiciones de dirección, que iban de ser planes curriculares para recursos de los especialistas y su evaluación. Para estos profesores, los nuevos roles de dirección adquiridos les confirmaron al igual que a los profesionales y reconocieron su nueva ganancia de conocimiento y tener acceso al fortalecimiento pedagógico y debilidades. Para los principales, el hecho de que estos profesores, después de profundizar en la investigación y en la formación o entrenamiento, pudieron ayudar a sus escuelas justificándolos como líderes y dirigiéndose a posiciones de poder dentro de las escuelas.

El Desarrollo del Modelo de Instrucción. Módulos de Auto Evaluación y Formación del Profesor

El desarrollo de materiales de instrucción. Otro gran resultado del estudio de investigación y formación fue el desarrollo de un modelo de instrucción para ser usado en la formación del profesor al igual que en su auto evaluación. Del análisis de los conjuntos de datos y la evaluación de cambios explícitos e implícitos en la práctica en el aula de clases, los profesores y los investigadores del IIMEC decidieron desarrollar procesos y contenido de la investigación dentro de los materiales de instrucción que fueron más allá de sus propias experiencias. Creían que estos materiales, que incluyeron una caja de estudios, pudieron ser usados en la formación en servicio de los profesores, y al mismo tiempo pudieron ser usados para guiar y evaluar la enseñanza de cada uno y el progreso en cada uno de las específicas dimensiones.

De marzo de 1992 a noviembre de 1993 el IIMEC y cuatro profesores desarrollaron materiales de instrucción dentro de los módulos para la formación del profesor y ser usadas para guiar y evaluar el progreso de los

profesores en el uso del tiempo, espacio, contenido, y conductas del estudiante. Los profesores contribuyeron sus propios casos, desarrollaron otros casos con el equipo del IIMEC, y dieron una reacción en las cuestiones, problemas, contenido, y asuntos que surgieron. Ellos participaron en pilotos evaluando algunos de los materiales para estar seguros que otros profesores deberían estar obligados a usarlos. Por lo tanto, los módulos se convirtieron en un proceso de colaboración que produjo cajas de estudios, un resumen de la investigación relevante, cuestiones auto reflexivas, y estrategias para el cambio, al igual que la auto evaluaciones de que fue aprendido de cada módulo. El producto final fue un conjunto de módulos, producidos como cuadernos individuales, para ayudar a los profesores al apropiado uso del espacio, tiempo, contenido, y conductas en el aula de clases. Un manual del profesor para ser usado por los que se encontraban en tal formación, también fue desarrollado.

Como un resultado de la notoriedad, el proyecto recibió un papel diferente y presentaciones en conferencia, El Ministro de Educación proveyó para los profesores y trabajar con el equipo de investigación en la escritura y evaluación de los módulos de instrucción y una plataforma del desarrollo del modelo.

Entre 1993 y 1994, tres de los cuatro módulos de formación del profesor, con los siguientes subtítulos fueron publicados como una serie de cuadernos bajo el título de Conocimiento, Participación y Cambio: (1) Espacio en el aula; (2) Tiempo en el Aula; (3) y comportamiento en el Aula. El cuarto módulo cuaderno, Contenido en el Aula y el manual del participante en tal formación, titulado Manual de Capacitación, estaban impresos.

Cada cuaderno analiza que tan bien los profesores entienden y manejan los conceptos y actividades usando, tiempo, espacio, comportamiento del estudiante/profesor, y contenido de las cuestiones, y cada uno usa ilustrativos casos, dentro y fuera del aula de clases, para representar los problemas a discusión. Los cuadernos también enfatizan mejor las prácticas de la investigación de la literatura y ofrecen sugerencias para los profesores y conducir su propia investigación en el aula de clases.

Los módulos fueron producidos siguiendo la estructura general del diseño de la investigación. Por lo tanto, ellos presentan la realidad del uso del tiempo, espacio, conductas, y contenido haciendo estas experiencias concretos ejemplos que pueden ser descritos dentro y fuera del aula de clases. Por ejemplo, el cuaderno el Uso del Tiempo (1992) muestra a través del estudio como el profesor normalmente usa cada día para específicas actividades. Las cuestiones después fueron preguntadas sobre como el tiempo es usado y en que áreas. Para considerar que el uso del tiempo fuera del aula de clases, las siguientes preguntas fueron usadas: “¿Adele tiene un claro objetivo en el uso del tiempo para ejercitar lo que no es conflicto con su tiempo familiar y personal? ¿Cómo podrías evaluar el comportamiento de Adele en relación a los límites establecidos con sus familia dado que su tiempo es respetado?”. Esto es seguido por un análisis de las cuestiones que han sido preguntadas y sirve para iluminar los principales puntos

del caso a estudio. Por ejemplo: "En la definición de los objetivos para el uso del tiempo, es importante definir los límites para el uso del tiempo lo mejor posible. Algunos límites habían sido marcados, por lo que es importante mantener estos límites con uno mismo y con otros".

Otro ejemplo puede ser fundado en la unidad 4 del cuaderno llamado Espacio en el Aula (1992). En esta unidad los resultados de la investigación en el uso del espacio están explicados a través de las comparaciones de dos aulas de clases de los profesores observadas durante el primer y segundo año del estudio. Debido a que los estudiantes enseñaron primer grado y después segundo, el contraste de los mapas de sus aulas de clases son presentados para indicar sus diferencias. Para proveer el piso de cómo el cuaderno une desde las concretas y reflexivas prácticas, y como el cuaderno es presentado a los profesores, las siguientes descripciones son directamente extraídas del cuaderno Espacio en el Aula:

En el caso del profesor, el uso del espacio en términos de acuerdos asentados, es determinado por tres líneas rectas en las cuales los hombres son sentados junto a las mujeres. El profesor indica que este es un camino por medio del cual ella puede controlar su comportamiento, y también implica que estudiantes de diferentes sexos tendrán menos interacción que los estudiantes del mismo sexo. El 71% de los mapas que fueron hechos en esta aula de clases indican que este es el caso. Los niños que son repetidores, que tienen que tomar nuevamente el grado, tienden a ser puestos en la parte trasera del aula, sin la interacción con el profesor y otros niños, y también del pizarrón y del asiento del profesor. El profesor usa el asiento como el pilar de su control, y los estudiantes que no tienen acceso a su escritorio no reciben una reacción. Esto sugiere que los repetidores están en una "marginación espacial". Y es claro que la interacción participativa es afectada por el uso del espacio en el aula de clases. En único momento en que la distribución psíquica del espacio en la clase cambia es cuando hay exámenes, por lo tanto el espacio de clase tiende a ser estático y no dinámico en términos del contenido del aprendizaje y las actividades. El tiempo es eficientemente usado y los niños se entretienen sin ningún objetivo de aprendizaje directo, e interfieren con cada uno y obstruyen las actividades que son enseñadas. En algunas de las observaciones, de los 28 niños presentes, 9 u 11 están usualmente parados estando dirigidos a ninguna clase de tareas de aprendizaje. El centro de basura es el punto de convergencia para muchos de estos niños. El escritorio del profesor es el centro de evaluación en el cual los estudiantes toman turnos para tener sus cuadernos revisados. El profesor raramente se mueve más allá del frente de la clase y no camina a través de los asientos. (García, Campos, Campos, y Rojas).

El trabajo en libro procede a proveer a lectura con la oportunidad de pensar a través de las mismas cuestiones en su situación. Por esto, cada trabajo en libro consiste en estudios derivados directamente de la investigación, los profesores pueden autoevaluarse, y responden las preguntas puestas a ellos y como reaccionan de las cuestiones presentadas. Por último, el trabajo en libro

atiende a ayudar a los profesores a desarrollar un completo entendimiento y eficiente uso del tiempo, espacio, contenido y conductas por la presentación de estrategias para resolver problemas que pueden usar. El caso del profesor 2 es caracterizado como se presenta:

El uso del espacio en el aula de clases del profesor 2 aparece para ser más dinámico debido a la flexibilidad del profesor demostrada en grupos de acuerdo. Los niños están normalmente sentados en filas, por parejas, de diferentes sexos, pero este profesor usa una variedad de acuerdos para la discusión, lectura, trabajos sentados, y todo un grupo de discusión. Aunque su asiento es usado como un área de fuente de la cual las áreas de lectura son conducidas. El profesor frecuentemente usa centros de trabajo y un área designada para el tiempo libre, por lo que puede pasar más tiempo con los estudiantes necesitando atención y menos con estos trabajos independientes. El profesor en esta clase evalúa el trabajo del estudiante por el movimiento entre las filas de los diferentes acuerdos. Mientras el uso de los dos profesores del espacio es diferente, el hecho que ambos usen el espacio similarmente con un consideración de las filas, indica que el segundo profesor aparece para ser más entusiasta para experimentar con el uso del espacio para diferentes tareas y actividades. En aula de clases aparece para constituir un contexto en el cual los individuos mueven y viven diferentes experiencias. Por lo tanto, el uso del espacio en relación con las actividades de aprendizaje, requiere planeación para que el espacio sea usado apropiadamente. Entendiendo como los profesores pueden investigar el uso del espacio en el aula de clases se convierte en una muy disponible herramienta (García, Campos, Campos y Rojas, 1992).

Los profesores leyeron sobre estos dos profesores en la unidad 4, y están cuestionados para considerar algunas tareas en la unidad 5 donde pueden observar su propia aula de clases, dibujar un mapa de su clase, identificar como usan el espacio y los materiales, identificar la movilidad de sus estudiantes así como la propia, y después preguntar una serie de cuestiones enfocadas al uso del espacio. Por ejemplo, “¿Qué criterio usaron para organizar a sus preparativos para sentar a los estudiantes?” ¿La distribución de los escritorios cambio en tu clase? ¿En la planeación de las lecciones? ¿Te volviste fastidiado cuando los estudiantes se pararon y se movieron de sus asientos? ¿Siempre, algunas veces, cuando? (1992). Esto es después seguido por una serie de tareas, que sugieren a los profesores usar sus notas de observación, mapas, y entrevistas de otros profesores, determinar la flexibilidad o rigidez en el uso del espacio en su propia aula de clases, y dibujar conclusiones sobre como puede ser hecho el cambio del espacio.

Para ayudarlos a pensar a través de estas cuestiones, en la unidad 6, los profesores son requeridos para ir a través de una lista describiendo el uso del espacio para sus aulas de clases y son cuestionados para usar una guía para obtener entrada de los estudiantes, y como piensan que el espacio en el aula de clases debe ser usado. Por ejemplo, la lista incluyó las siguientes oraciones:

Yo no muevo los asientos de los estudiantes alrededor;

Cambio mi asiento frecuentemente;

Organizo el espacio en mi aula de clases alrededor del trabajo en grupo;

Uso espacios específicos y definidos para controlar la disciplina;

Uso el pizarrón para mis lecciones y tiendo a acomodar a los niños al frente de la clase;

Los siento en la parte de atrás de la clase o fuera de la clase

Finalmente, en la unidad 7, los profesores son expuestos a las características del eficiente uso del espacio en el aula de clases, que incluye buena comunicación e interacción entre los estudiantes y los profesores, mejor participación, apropiados asientos para las diferentes tareas, determinado tiempo para las presentaciones didácticas, etc. Los profesores son proveídos con diferentes mapas de la relación de los preparados asientos para enseñar: círculo, semi-círculo, leer esquinas y áreas de trabajo, asientos delanteros y traseros. Por lo que esta unidad, provee una serie de ideas y sugerencias en el desarrollo de los centros de aprendizaje y como operan. La unidad termina con la pregunta: “¿Cómo pondría en práctica mi nuevo conocimiento adquirido referente al uso del espacio? La respuesta necesitará ser construida por ti y tus estudiantes”. La unidad 8 es una evaluación que los estudiantes pueden usar para acceder a lo que han aprendido del módulo en espacio. Los profesores son proveídos con cuestiones abiertas y terminadas como guía para indicar los resultados positivos o negativos de los resultados para cambiar su espacio. Los profesores, también son cuestionados para comentar en las oraciones referentes al espacio y clima en el aula de clases, y son cuestionados para cualificar las preguntas, tales como: “¿Porqué no es lejos juzgar los movimientos de los estudiantes dentro del aula de clases como únicas interferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué otros propósitos pudieron estos movimientos tener? ¿Qué tipos de aprendizaje son favorables para el trabajo en grupo? ¿Cuáles son algunos de los criterios para la organización del trabajo en grupo?

Diseminación del Modelo de Formación del Profesor. El Ministro de Educación financió aproximadamente diez talleres de formación, cada uno con 20 o 25 profesores de escuelas urbano-marginadas, impartido por el equipo del IIMEC usando los módulos de formación, con la expectativa de que los profesores pudieran enfocarse en el espacio, tiempo, contenido, y conductas mientras, también investigaban sus aulas de clases. En 1994 los tres módulos fueron diseminados por el Ministro de Educación cuando con fondos de la UNESCO hizo posible una intervención en el nivel institucional. En este estudio todos los grados fueron para ser impacto en una de las escuelas locales usando la investigación ganada de este modelo. El equipo del IIMEC de investigadores escogió una escuela urbano-marginal donde las recomendaciones y aplicación de esta

investigación y desarrollo del proyecto pudieran ser estudiadas en términos de cambio institucional. Una escuela entera, de grados del primero al sexto, había estado participando en el programa de investigación que enseñará a los profesores como ser investigadores y colaboradores y como se envolvió en la formación del profesor y auto evaluación. Este proyecto ha sido llevado a cabo por el paso de dos años y las recomendaciones preliminares indican que con una huelga de profesores nacional en 1995, 25 profesores de esta escuela han exitosamente completado esta investigación. Ya que comenzó como un estudio de dos profesores se ha convertido ahora en un estudio de 10 años del desarrollo de los reflexivos profesores en la acción orientados.

Implicaciones Educativas del Octavo año de Investigación y el Desarrollo del Modelo de Formación del Profesor

De lo que fue aprendido del primer y segundo estudio de investigación al igual que el desarrollo del modelo de formación del profesor, el desarrollo de materiales de instrucción, y los módulos de formación del profesor y trabajo en libros, varias implicaciones útiles para otros etnográficos, entrenadores, y educadores, puede ser hecho:

1.- El uso de la investigación de colaboración. La investigación de colaboración, envuelve la participación de profesores e investigadores en servicio, puede y hace envolver dentro un modelo de la acción de la investigación, como ha sido demostrado en estos dos estudios. La investigación colaborativa requiere la construcción de la verdad, tiempo, y desarrollo de habilidad, que es mutuamente intercambiada y apoyada. Este modelo de la acción de la investigación supuso el uso del conocimiento ganado de la participación como un grupo para avanzar la formación de otros profesores. Esto también permitió a los profesores convertirse en investigadores de su propio conocimiento y práctica. Lo más importante fue, que el proceso de investigación envolvió la reflexión para la acción, esto es, pensar a través de las prácticas pedagógicas dentro del contexto de opiniones disponibles, tan bien como la reflexión de la acción, reconociendo los cambios necesarios en la práctica pedagógica desde la nobleza y la reacción del estudiante, al igual que la auto evaluación de cada uno.

2.- Entendimiento de la práctica de los profesores. La investigación de este tipo permite para la el análisis sistemático y como los profesores piensan, actúan, reflexionan, y cambian sus prácticas a través del tiempo, y como son obligados para transferir tal aprendizaje a otros profesores. El largo tiempo gastado en in contexto dado al área marginal urbana permitió el desarrollo de las sensibilidades del profesor, las cuales en término corto los estudios etnográficos frecuentemente evitan. La investigación sugiere la necesidad de desarrollarse en contextos donde los profesores pueden tener continuamente y pueden actualmente observar sus propias interpretaciones del cambio. De otra manera, la innovación en la enseñanza se convierte en una experiencia aislada desprovista de una reacción crítica y un grupo de aprendizaje que se puede estimular.

3.- La inversión pedagógica sobre las ganancias monetarias. El compromiso de los profesores para los fines pedagógicos en este caso suplantó las ganancias monetarias. A través de largo término la investigación requirió fondos y recursos para su inicial desarrollo, y también pudo usar recursos humanos eficientemente. Desde que los profesores se encuentran envueltos en este proceso de hacer su propia investigación y reflexión, aparecen para estar dispuestos a participar activamente en su propio aprendizaje irrespectivo de fondos u otros incentivos desde que los ayudo a ganar útil conocimiento para su práctica. De este modo, la noción de más recursos psíquicos y plantados no puede ser necesariamente aplicable cuando se dirige a las necesidades de formación del profesor. Lo que parece ser más importante es el compromiso de los profesores en su propio proceso de aprendizaje y reflexión, y este puede ser un proceso de “menos es más, dado que más es menos”.

4.- Cambio en el profesor y cambio institucional. Esta investigación también subraya la dificultad en la implementación de un cambio a nivel escolar independiente de las influencias de la estructura institucional. Este desarrollo longitudinal del modelo de formación del profesor muestra las complejidades del cambio del entendimiento como un proceso orgánico y reflexivo que necesita continuamente ser revestido por los profesores. El cambio en la pedagogía de los profesores requiere un cambio en la estructura institucional, desde una dirección jerárquica y autoritaria más abierta, una construcción de un equipo horizontal, y desde una enseñanza memorística pasiva hacia la enseñanza y aprendizaje activo. Esto es que las relaciones de poder y control necesitan ser estudiadas en profundidad, para descubrir los caminos en los cuales la investigación puede ayudar a movilizar a los profesores, a los estudiantes, y los padres hacia tal acción.

5.- El impacto en las perspectivas personales y profesionales. Las colaboraciones del tipo engendrado por esta investigación ayudan a los profesores a cambiar sus perspectivas personales y profesionales. A través de una del video cinta producidas al final de las experiencias de los profesores en 1991, fue evidente que los profesores valoraron tanto sus cambios personales como profesionales, habiendo ganado un sentido de auto confianza en la conducción de la investigación y conocimiento, en la que tenían la habilidad de cambiar en su enseñanza.

6.- El desarrollo local de la investigación cualitativa. En un largo término la intervención de la investigación como el estudio presentado aquí, generó interés en la investigación etnográfica desde una perspectiva global, desde la literatura internacional en donde la investigación etnográfica es aplicada en el contexto de la vida costarricense. Desde la introducción inicial de la investigación cualitativa a través de las fuentes extranjeras, educadores del extranjero, y formadores, los investigadores en este estudio han tenido que desarrollar su propio proceso local para la conducción de la investigación etnográfica y para el desarrollo de la formación del profesor que habla de necesidades específicas de la realidad costarricense. La necesidad para la fertilización de teorías etnográficas innovadas

y métodos es evidente de los resultados de los 18 años de estudios en la investigación.

7.- El aumento conciente: el aprendizaje para enseñar. Finalmente, tales caminos de enseñanza para un aumento conciente pedagógico y que todavía necesita ser aprendido. Algunos de los profesores en este estudio solo han comenzado a descubrir el poder de la enseñanza. Y en este caso uno de los profesores, quien ha sido entrevistado y visitado después de la formación o entrenamiento, su necesidad para aprender como debe ser el mejor profesor posible todavía no fue apagada. La enseñanza no es sólo un continuo sino un arduo proceso que requiere un gran trato de observación, de noble observación, de auto observación, crítica, y desarrollo del conocimiento base de la acción. La necesidad de apoyar tal aprendizaje es en el mejor interés de los estudiantes y las familias.

Conclusión

El primer estudio de investigación comenzó con la simple noción de encontrar porque los estudiantes en las áreas urbano marginales figuraron como pobres como lo hicieron en los estudios de inspección nacionales que el IIMEC condujo. La necesidad de entender que fue de las aulas de clases urbano marginales podría explicar tales situaciones reveladas, que no sólo hay una cultura en el aula de clases en la cual el lenguaje es usado por los profesores para controlar y enseñar, sino que también hay un lenguaje de aprendizaje de los estudiantes, el cual requiere un aprendizaje de los estilos pedagógicos de los profesores y de los problemas que hay que afrontar en la negociación del espacio, tiempo, contenido, y comportamiento de los estudiantes. Estas necesidades comenzaron con el desarrollo del segundo estudio. Desde que estos dos estudios cubrieron 8 años, un modelo de intervención para la formación de los profesores emergió, el cual ha sido expandido y desarrollado dentro de módulos de entrenamiento práctico del profesor con libros de trabajo. El hecho de que estos módulos del profesor ahora han sido implementados en una escuela a nivel institucional, de primero al sexto grado, habla de los beneficios surgidos de la investigación cualitativa. La investigación etnográfica ha probado ser una útil herramienta en descubrir las experiencias concretas en las interacciones de los estudiantes urbano marginales y sus profesores, pero, más significativamente, también ha sido contribuido al proceso que ha sido tomado en su propia vida, en un avance del conocimiento de los profesores en su práctica pedagógica (García, Rojas, Campos, Campos, y Brenes, 1993). En esta consideración de 8 años que ha sido transpirado en el entendimiento de las aulas de clases urbano marginales ha afectado no sólo a las escuelas, a los estudiantes y a los profesores sino también a los propios investigadores. La investigación etnográfica ha venido en un año a Costa Rica, y esta siendo usada para crear un cambio necesitado.

Conclusión

El emergente paradigma Latino Americano en la Investigación Cualitativa. Martha Montero-Sieburth y Gary L. Anderson.

De los capítulos incluidos en este volumen, es claro que un nuevo paradigma para la investigación cualitativa es emergente por todas partes en Latino América, un paradigma que incluye muchas de las luchas ideológicas y epistemológicas experimentadas por los etnográficos Norte Americanos quienes rechazaron el positivismo, pero esto es, sin embargo firmemente sembrado en los contextos históricos y educacionales de Latino América, el persistente dominio de la investigación positivista, y las condiciones sociales y culturales de clase, influencia y poder.

Como ha sido resonado a través de este volumen, durante los pasados 30 años la investigación cualitativa en Latino América emerge a través de diversas fuentes- antropología tradicional; sociolingüísticos; sociología; la influencia de agencias internacionales; y preparativos contractuales demandando mayor participación de la comunidad; proyectos desarrollados de la comunidad tales como las comunidades de base (comunidades que reciben cambios a través de la influencia de la teología de liberación); activistas en grupos de mujeres y padres; y grupos políticos buscado acercamientos que mejor representen sus posiciones.

La emergencia de la investigación cualitativa en la investigación es cercanamente asociada con el desarrollo histórico y político de la investigación en los países Latino Americanos. La investigación de Souza Lima en Brasil, y Zorrilla, Bertely, y Corenstein en México demostró el grado de aceptación que la investigación cualitativa ha recibido en la investigación arena y demuestra como corresponde a la evolución social/cultural de la educación en cada país. La contribución de Souza Lima a los pies de la investigación cualitativa de su entendimiento de las fallas históricas y políticas de Brasil de los 60's para mostrar en su presentación de los entendimientos de los estudiantes/profesores de una construcción social de conocimiento y significado. Zorrilla, por otra parte, aplica el concepto de Durkheim de anomalía para describir las condiciones que resultaron de reformas políticas motivadas en el nivel de preparatoria. La descripción de Bertely y Corenstein de la investigación cualitativa, y la específica etnográfica en México, proveyó una visión panorámica de su desarrollo al igual que realidades concretas a las que los grupos indígenas hacen frente, y confrontan los dilemas de asimilación, acomodación, y resistencia a los grupos dominantes en la sociedad mexicana. Tales conocimientos de cuentas etnohistóricas, combinadas con construcciones teóricas y sociales de conocimiento, son un indicativo de la experimentación y aplicaciones de la investigación cualitativa rápidamente tomando un lugar en Latino América.

La aceptación de la investigación cualitativa en los terrenos académicos y educacionales en Latino América, sin embargo, está sin ninguna oposición ni lucha. La investigación cualitativa emerge en medio de la ciencia manejada de la

investigación cuantitativa dominante en Latino América. En la mente de muchos se ha convertido cercanamente asociada con las posiciones académicas y de la comunidad izquierdista, haciendo su legitimación más difícil. Al mismo tiempo ha estado siendo tomada por diversas instituciones de investigación y programas como la más nueva innovación en la investigación.

Su emergencia y desarrollo en los círculos académicos, particularmente los institutos de investigación y centros, es más parecido para esperar un anti-positivismo unificado, una anti-jerarquía, y una respuesta anti-autoritaria por los educadores e investigadores semejantes, quienes están buscando encontrar respuestas a las intratables preguntas educacionales y sociales que la investigación cualitativa no ha estado permitiendo tratar. Su desarrollo en algunos centros de investigación ha sido hecho posible a través de esfuerzos de pequeños grupos de investigadores comisionados, quienes han buscado fondos para estabilizar la introducción y evolución de la investigación cualitativa en su milenio. En algunos casos esto ha sido el trabajo de algunos etnográficos y profesores que ha tenido una petición general (Achilli, 1996), y en otros casos ha sido para transferir tal conocimiento para entender las condiciones del lugar de trabajo de los profesores y administradores que ha animado y aumentado la conciencia en el campo a través del tiempo. Este ha sido ciertamente el caso para el DIE como documentado en el capítulo de Elsie Rockwell.

La etnografía educacional tradicional continúa para desarrollarse en direcciones interesantes. Una segunda generación de etnográficos educadores ha sido con aprendices con veteranos etnográficos del DIE tales como Elsie Rockwell, Ruth Paradise, Ruth Mercado, Eduardo Remedi, Antonia Candela, y otros. Por ejemplo, María Bertely, quien trabajó con Ruth Paradise en la investigación con el Mazahua, son extendidas teorías del papel de las escuelas en la adaptación cultural y desafiantes recomendaciones de los investigadores Norte Americanos tales como Margaret Gibson, John Ogbu, y Jim Cummins (Bertely, 1992). Antonia Candela y otros están usando discurso de análisis y micro etnografía (Candela, 1994). Ruth Mercado ha recientemente aplicado el trabajo de Mikhail Bakhtin para el estudio del conocimiento del profesor. El trabajo de Clifford Geertz, Agnes Heller, y Antonio Gramsci continúa para influir este grupo de etnográficos.

La investigación cualitativa, también ha explorado las posibilidades de la teoría post moderna y feminista. Jacobo (1994), dibujando en los escritos del post modernismo de Lyotard, Lacan, y de el mexicano Carlos Fuentes, llama a los investigadores cualitativos a

... optar por el pluralismo: el heterogéinismo, el cambio, lo incierto, lo explosivo, lo discontinuo, y para proclamar el DERECHO A LA DIFERENCIA. Después de todo, si encontramos esta condición en el mundo social, económico y político alrededor de nosotros; en la movilización de los movimientos sociales por los grupos marginados quienes son diferentes y excluidos por la sociedad normalizada (homosexuales, personas retiradas, personas viviendo con SIDA,

etc.), después no hay razón para creer que esto no debería existir en nuestra propia casa- en la construcción del conocimiento, en la investigación educacional... Estamos confrontados con una ola de diversos estudios en el campo de la educación. Denles la bienvenida en el espíritu del derecho de ser diferentes (Jacobo, 1994, p. 87).

Más sorprendentes para Jacobo que las críticas externas de la diversidad metodológica son las críticas externas que vienen dentro de la investigación cualitativa. Porque, ella, pregunta, hacer a los investigadores cualitativos dedicados por lo tanto a más energía para justificar sus métodos del válido criterio de los discursos científicos.

La contribución de Lyotard ayuda a problematizar la cuestión de validez. Para Lyotard, es más relevante ver tales cuestiones como representación de diferentes juegos del lenguaje con reglas diferentes. Esto es, la producción del conocimiento científico es uno de los muchos y diferentes discursos o juegos del lenguaje que puede ser jugado (Jacobo, 1994, p.89).

Esta nueva diversidad han fomentado los investigadores cualitativos, muchos de los cuales son mujeres, para explorar las cuestiones del género en la educación. Detrás del foco de mujeres de los capítulos por Schmukler y Stromquist en este volumen, Delgado Ballesteros (1994) describe un incipiente pero vibrante programa de investigación etnográfico en mujeres en la educación (Cortina, 1984; Sandoval, 1992; Delgado Ballesteros, 1993). Los investigadores latino americanos están documentando los caminos donde las mujeres son discriminadas en contra del aula de clases y la sociedad (Delgado Ballesteros, 1993) y también los caminos en los que son pro activos en las escuelas (Medina, 1993) y las organizaciones profesionales (Sandoval, 1992).

A diferencia de muchos de sus homólogos norteamericanos, las teorías feministas y críticas latinoamericanas tienden a visualizar las escuelas como ambientes progresivos relativos para los estudiantes cuando comparados con los mensajes culturales de las niñas latinoamericanas y joven trabajo en clase se obtienen a través de otras instituciones locales, tales como la Iglesia y el hogar.

Mientras que en Norte América los estudios de una producción social ahora han desafiado la noción de que los estudiantes están pasivamente reproducidos en las escuelas, la reconceptualización de las escuelas como posibles espacios progresivos, para comenzar los proyectos sociales que depende de un "racionalismo crítico" que es fascinante. Este regreso a la mayor noción reconstructiva social en las escuelas puede ser útil en el conocimiento de desafíos del ambiente, incrementada clase social y polarización racial, y otras crisis existentes en Norte América. Todavía para esas menos optimistas, que la naturaleza de la escuela puede permitir tal activismo, esto se ha incrementado claramente que, las tendencias dirigidas a la privatización, los educadores pueden tener para defender los espacios públicos que la escuela provee, mientras simultáneamente critica sus malos excesos (Berliner y Biddle, 1995; Meier, 1995).

La investigación cualitativa Latino Americana que se enfoca en las escuelas públicas está tomada muchas de las mismas cuestiones que la investigación Norte Americana, en parte debido a las quemaduras de los sectores públicos y privados que es una producción de las políticas neoliberales que ven últimamente una apertura a las escuelas públicas para comercializar las fuerzas. En el año del Acuerdo del Tratado del Libre Comercio de Norte América, los investigadores norte y latino americanos necesitaran dialogar con cada uno para ayudar a solucionar estas cuestiones complejas.

Este dialogo está actualmente ocurriendo en los Estados Unidos y la frontera mexicana. Iniciado por Beatriz Calvo de la Universidad de Ciudad Juárez y el Instituto de de Estudios de la Frontera en Caléxico, California, grupos de investigadores cualitativos de ambos sitios de la frontera están regularmente reuniéndose para discutir su investigación. Calvo (1994), Gómez Montero (1994), y otros son proveídos de informes etnográficos de la educación en el área bordeada.

La aceptación de la investigación cualitativa es también una partida de la imposición más tradicional de los modelos de investigación de los países industrializados a través de agencias internacionales, investigadores, y contratos, los cuales dominaron más el anterior desarrollo educacional de Latino América para los 70's. La investigación cualitativa en la educación en Latino América fue aceptada pragmáticamente como un proceso innovado que puede atender a responder cuestiones sobre la educación que la investigación cuantitativa no puede responder. Los asuntos sobre que sigue en las escuelas, como los niños reprueban, como la enseñanza y el aprendizaje ocurre en el aula de clases, y como los profesores entienden a sus estudiantes, son cuestiones que manejan prontamente los estudios etnográficos en Latino América.

Otro camino en que la investigación cualitativa se convierte apropiada, por todas partes en Latino América es por transformación de su propia amalgamación de teoría, método, y práctica. Por lo que cuando las influencias europeas y norteamericanas pueden ser identificadas en las teorías y métodos usados para informar la investigación, la investigación cualitativa en la educación en diversos contextos latinoamericanos es a través de una ventaja local y/o nacional. Un caso en punto es el trabajo de Freire en la capacidad de leer y escribir, la cual ha sido fuertemente influenciada por Feuerbach, Marx, y Gramsci de Europa, emergida por las tradiciones latinoamericanas como una liberación teológica y campañas de la capacidad de leer y escribir para finalmente convertirse en un modelo latinoamericano respetables en consideración de otros países (Aclaren y Lankshear, 1994; Escobar, 1994). Esta mezcla de teoría, método, y práctica en la investigación cualitativa en Latinoamérica en la educación converge para crear prototipos de de la investigación cualitativa, los cuales para justificar su uso, toman una identidad nacional o local. Por lo tanto, la teoría del constructivismo de los profesores de los investigadores latinoamericanos tales como Kenneth Tobin o una pedagogía crítica de los teoriotas norte americanos tales como Henry Giroux y Peter McLaren, o etnográficos británicos tales como Sara Delamont o Paul

Atkinson son apropiados y modificados en la aplicación local para asumir una característica nacional o local en la investigación cualitativa en Latinoamérica.

Las contribuciones en el campo

Hoy en día la investigación cualitativa en la educación en Latinoamérica es reconocida por su eclecticismo de las teorías y métodos, su adaptabilidad y extendida aplicación en diversos contextos, y en algunos casos su sincretismo con la investigación cualitativa. La reciente información intercambiada vía red de computadora y programas ha aumentado sus oportunidades para impactar en las comunidades académicas y de investigación por todas partes en Latinoamérica. Tanto en norte América como en Europa, la investigación cualitativa en la educación en Latinoamérica ha ganado un fuerte seguimiento que continúa creciendo en los círculos académicos y de la comunidad. Si el camino es ahora más allá de las críticas de la novedad de la etnografía “blitzkrieg” en la cual cada uno esta haciendo la investigación cualitativa pero no puede estar preocupada con sus inherentes tradiciones teóricas y metodológicas, o si el campo ahora ha sido movido a un estado donde la base epistemológica de la investigación cualitativa ha grandemente aparecido más allá de los investigadores académicos para incluir a profesores y miembros de la comunidad como investigadores que es duro definir. Lo que es evidente es que la investigación cualitativa rápidamente se ha convertido en una investigación alternativa en los dominios tradicionales de la investigación en Latinoamérica. Su variedad y crecimiento ecléctico, es rápido convertido en norma, y aunque puede ser difícil identificar los muchos acercamientos y experimentos que van bajo el término de *investigación cualitativa*, esto sin embargo ha captura la atención de educadores, personas de la comunidad, académicos, burocráticos, y políticos del mercado como una genuina orientación de la comunidad. ¿En que grado la investigación cualitativa será una influencia en la definición de la educación Latinoamericana? ¿Cómo podrá ésta a ayudar a poner en forma las políticas y prácticas educacionales en el futuro? Estas son algunas cuestiones que necesitarán ser cercanamente monitoreadas en la implementación de la investigación cualitativa a través de los años.

Uno de los propósitos de este libro ha sido demostrar el extendido uso de la investigación cualitativa por diferentes investigadores latinoamericanos y posibilidad para impactar a los investigadotes norteamericanos y europeos. Otro propósito ha sido capturar algunas de las recomendaciones que cortan en el subsuelo y presentan un crecimiento del cuerpo del conocimiento que los investigadores cualitativos han producido. Esto puede parecer pretencioso de nuestra parte para predecir donde la investigación cualitativa en la educación puede ir en el siguiente siglo, especialmente dado los cambios, el campo es recibido y su reinención en contextos diferentes. Todavía a pesar de, nuestro limitado conocimiento en sus futuras direcciones e influencias, hay algunas tendencias discernibles y contribuciones que la investigación cualitativa en Latinoamérica está haciendo y que puede ser de interés para otros investigadores cualitativos.

Montero-Sieburth (1992,1993) proveyó sobre visiones de las tendencias, influencias, y contribuciones que las tradiciones británicas y norte americanas en la investigación cualitativa habían hecho en el campo, e identificó las emergentes tradiciones estando en forma en Latinoamérica. En resumen la extensión para la cual la investigación cualitativa puede beneficiar a través de la fertilización de ideas de los investigadores norteamericanos y los investigadores latinoamericanos, identificó las siguientes cuestiones como importantes para el futuro de los investigadores cualitativos latinoamericanos:

1.- La importancia del contexto en la definición de la investigación cualitativa para Latinoamérica, que es, una conciencia de las presiones sociales, económicas, ideológicas y políticas que permite para su emergencia.

2.- La necesidad de analizar el contexto específico local en el cual la investigación cualitativa está para ser usada, desde la investigación cualitativa en Honduras puede ser bastante diferente de la de Brasil, y la transferencia de su teoría y método necesitará ser ajustada para la realidad en la cual se desdobra.

3.- La necesidad para diseminar la investigación cualitativa más allá de los caminos institucionales de las universidades como herramientas para éstos, que necesitan entender su aplicación y formulación de la acción.

4.- La creación de redes de comunicación que son colaborativas en la naturaleza, por lo que la investigación cualitativa puede ser reinventada en contextos apropiados.

5.- La necesidad de identificar los modelos de la investigación cualitativa que son revelados para las realidades de los países latinoamericanos.

6.- La necesidad de desarrollar claramente los entendimientos del uso de la teoría y el método en la investigación cualitativa dado que el intento con el cual está siendo conducido es apropiado para responder a las pregunta(s) de investigación formuladas.

7.- Un entendimiento de los diversos métodos de la investigación cualitativa en el campo de trabajo, dado que su uso es entendido, por éstos participando, al igual que éstos llevan a cabo la investigación, por lo que los métodos dan sustancia de la validación del investigador y fiabilidad.

8.- El desarrollo de la investigación cualitativa en el sentido auténtico, envolviendo a los participantes en las etapas de diseño, planeación, implementación y evaluación del proceso de investigación.

9.- La recuperación de los procesos de investigación de las tradiciones orales, caja de estudios, y narrativas orales de cada día de la vida diaria.

10.- Un reconocimiento de la vulnerabilidad del investigador y los participantes en el proceso de investigación y la necesidad de la apertura de papeles discutidos y responsabilidades en desarrollo del proceso de investigación.

Esperamos avanzar estas contribuciones incluyendo las lecciones proveídas por los autores en este volumen, al igual que las advertencias que necesitan ser consideradas. Concluimos con variedad de cuestiones abiertas y terminadas para que los lectores consideren de manera adicional el diálogo que esperamos ha sido comenzado por este libro.

Las Cuestiones Recientes en Latinoamérica de la Investigación Cualitativa en la Educación

Para la lectura de los autores en este volumen, se ha convertido claro que la investigación cualitativa latinoamericana en la educación ha crecido en varias cuestiones que más allá ha contribuido a nuestro entendimiento en el campo. Las siguientes son algunas de las áreas principales que el autor ha individualmente y colectivamente identificado:

I.- Entender la significación del contexto. Conduciendo la investigación cualitativa en la educación latinoamericana es necesariamente un contexto específico, en el sentido de que mientras los patrones pueden ser identificados y compartidos buscando en la cultura del aula de clases, la pedagogía de los profesores, y el comportamiento de los estudiantes, la situación específica en la cual cada interacción abierta no puede ser cómodamente caracterizada a través de los contextos. Por esta razón, existe un creciente fenómeno de identificar las particularidades de las situaciones dadas, sus descripciones e interpretaciones. Lo que está siendo aprendido es que para transferir la investigación cualitativa de uno de los países o regiones a otro requiere de un entendimiento de las variables contextuales en las cuales la investigación ha hecho y, por lo tanto, la variabilidad de descripción e interpretaciones. Los resultados de los estudios del aula de clases en la región de Andean de Sudamérica pueden ser bastante diferentes de aquellos conducidos en Centroamérica u otros países latinoamericanos, dado que ellos pueden compartir algunas características generales lingüísticas y culturales. Esto hace la gran noción del foco de este volumen- la investigación cualitativa latinoamericana- problemático. De este modo, los investigadores latinoamericanos deben asumir que hay quizás más variabilidad dentro de los estudios en Latinoamérica como hay entre Latino América y Norte América. Estamos de acuerdo, sin embargo, con Juan Carlos Tedesco (ver introducción) que hay varios sentidos comunes suficientes a través de los latinoamericanos para autorizar hacer más generalizaciones dirigido a un paradigma de investigación más apropiado para las realidades sociales y culturales fundadas en la investigación latinoamericana.

II.- Usar la investigación cualitativa para foco en los grupos bajo representados dentro de Latinoamérica. Una de las más evidentes contribuciones de la investigación cualitativa latinoamericana es el foco de los

grupos bajo representados. De los proyectos iniciales de la investigación cualitativa en la educación, la atención ha sido dirigida al entendimiento de la situación de grupos marginados y bajo representados. Los estudios de la pobreza, la privación de derechos, o quienes están reprobando en las escuelas y las aulas de clases se convierten en un área común. Tal asunto ha caramamente significado tanto un crecido interés y una necesidad para invertir en la educación de aquellos quienes han recibido atención y recursos insuficientes.

La investigación cualitativa también ha servido para identificar por todos lados de Latinoamérica la persistencia de los grupos oprimidos, si los Indios Mazahua de México, a través de la investigación de Ruth Paradise y María Bertely, o la investigación de Beatriz Schmukler en el rol de la mujer en la democratización de las instituciones sociales en Argentina. Por el recuento de las experiencias de migración y procesos autorizados a través de los estudios etnográficos, tales grupos se convirtieron en el foco del asunto social, particularmente en los países donde las presiones sociales y políticas de fuera de sus esferas ejercen influencia. De este modo, la investigación cualitativa se ha convertido en una herramienta poderosa para documentar la existencia, sobre vivencia, y resistencia de los grupos oprimidos en Latinoamérica.

III.- La relación de la Investigación Cualitativa al Aumento de Conciencia Crítica. De los estudios iniciales de Beatriz Avalos en el aula de clases durante los 80's a los actuales revisados en este volumen, la investigación cualitativa en Latinoamérica demostró una partida de la presunción que la educación estuvo sirviendo todos los intereses de todos los estudiantes latinoamericanos a el cuestionamiento de cuales intereses eran los mejor servidos por la educación. Además, la caja de estudios de pobreza y estudiantes privados de derechos comenzó a llamar la atención a la clase desigual y la distribución del capital cultural. Tal investigación comenzó a apoyar la noción de que la educación significo más que siendo instruido, siendo bien estructurada, a ser mejor educada y conocedores críticos.

La apariencia de los primeros estudios cualitativos se enfoca en la "cultura del fracaso" en algunas escuelas representadas un cambio radical de la deliberada pedagogía asumida tomado lugar bajo un sistema centralizado de educación (Avalos, 1989). Dada la aceptación de la base del conocimiento, codificada y distribuida en las escuelas a través de los profesores, como una situación tomada por concedida, la investigación cualitativa comenzó a explorar los caminos del conocimiento que eran construidos en interacciones específicas de enseñanza y aprendizaje. Las desigualdades en la producción del conocimiento y la distribución en las regiones urbanas marginales y de la periferia comenzaron a revestirse a través de los estudios y de las contradicciones identificadas en el reparto educacional equitativo.

Lo más importante, fue que la investigación cualitativa comenzó a mostrar que transferir el conocimiento dentro de las escuelas no necesito ser unidireccional o lineal, de los profesores a los estudiantes. Identificar y

documentar, no sólo que eran las experiencias de los estudiantes, sino como ellos estaban asociados a través de las interacciones estudiante-profesor, reconociendo el uso del lenguaje como el control tanto de las condiciones negativas como positivas para el aprendizaje, promovida la búsqueda para las explicaciones que fueron más allá culpa de los estudiantes. La culpa de los profesores fue también evitada a través de los análisis profundos de las vidas profesionales de los profesores, relaciones de género, condiciones del lugar de trabajo, y las uniones laborales.

Justo ahora extendido tal entendimiento se ha convertido en difícil para el juicio, pero es claro que los objetivos a través de los cuales los problemas de enseñanza y aprendizaje pueden ser vistos no sólo tomados en diferentes agendas sino también en proporciones diferentes dentro de la investigación cualitativa latinoamericana en la educación. El foco en una variedad de marcos epistemológicos permite a las cuestiones ser generadas a atender no sólo al identificar patrones dentro de los marcos sociales, sino, más importante, preguntar porque estos patrones persisten.

IV.- Las redes de alumnos, investigadores y miembros de la comunidad. Con la ayuda de redes de computación y sitios Web, la posibilidad de crear redes de alumnos, investigadores y miembros de la comunidad quienes habían tenido acceso a los datos críticos e información sobre la investigación cualitativa se convirtió crecientemente importante. Obteniendo información puesta al día de la más reciente investigación que ha sido una de las más difíciles tareas para los investigadores latinoamericanos. Con la llegada de las redes REDUC y los periódicos latinoamericanos publicados, literatura en la investigación cualitativa está ahora más realmente disponible. Este piso de información, y mercado de programas innovados tales como la Etnografía, el Hipertexto, y Qualpro, están permitiendo a los etnógrafos latinoamericanos tener la última tecnología a su disposición. Esto también permite a los etnógrafos de Norte América y Europa tener acceso a sus problemas y cuestiones que los investigadores cualitativos en Latinoamérica confrontan. La red de comunicación ha superado el piso más tradicional de información de graduadas y atendidas instituciones basadas de Estados Unidos y el regreso a sus países de origen para reinventar la investigación cualitativa en estas arenas. Puede ser esperado que los sitios de información puedan engendrar un acercamiento diferente para la investigación cualitativa en el futuro, y que esto sea tan avanzado como la tecnología y los recursos humanos disponibles para apoyar a ésta.

V.- Las Contribuciones de la Investigación Cualitativa en la Democratización de la Producción del Conocimiento y el Uso. Aunque nosotros no sabemos a que grado la investigación cualitativa puede ser ligada a la democratización de la producción del conocimiento y su uso por toda Latinoamérica, una tarea que puede requerir niveles mantenidos previos de la participación democrática, aparece que el importante incremento está siendo dado a la producción del conocimiento y decisión hecha de los profesores, estudiantes, padres, y administradores.

El valor y apreciación para como el conocimiento es construido, particularmente es socialmente constituido por actos, es demostrado a través del caso de estudio de Souza Lima en este libro, y a través de 8 años de análisis del lenguaje de los profesores, discurso, y acción reflexiva en los dos estudios cualitativos costarricenses. Estos ejemplos parecen sugerir que la producción de conocimiento es orgánicamente manejada en un caso, y en este caso de los dos estudios costarricenses, los caminos que los profesores usan del lenguaje para el control social han directamente impactado en la enseñanza y aprendizaje del aula de clases, y que puede abrirse en cuestionar porque tales acontecimientos toman lugar.

Como la investigación cualitativa es introducida a profesores y padres; y como es usada por ello también aparece para ser adquirido un nuevo significado, no sólo para los investigadores sino también para aquellos que participan en la investigación. De este modo, uno de los impactos de la investigación cualitativa aparece para estar ayudando a los investigadores a aprender a colaborar. En Latinoamérica tal impacto se traslada dentro de una apertura de nuevos espacios para el diálogo. Consecuentemente los miembros de la comunidad, profesores, y educadores quienes participan en la investigación cualitativa y especialmente en un equipo de trabajo que parece estar encontrando sus voces como ellos describen su situación, identifica las cuestiones para ser estudiadas, e investigan sus cuestiones. Estos contrastes con el camino de la producción de conocimiento a través de sistemas jerárquicos han prevalecido en toda Latinoamérica. La investigación cualitativa puede estar proveyendo el foro en el cual el conocimiento de esfuerzos populares puede ser escuchado y tomado seriamente por éstos en el poder. Si tal permutación continúa para ocurrir, una más fuerte orientación con las acciones dirigidas a la democratización es segura para ser desarrollada.

VI.- EL Papel de los Participantes en las Diferentes Etapas del Diseño de Investigación, Implementación, Análisis, y Desimanación dentro de la Investigación Cualitativa Latinoamericana. Esta cuestión es cercanamente relatada a la previa. El papel que los participantes asumen en la investigación y en el proceso del campo de trabajo en un área de asunto de crecimiento que necesitará ser cercanamente examinado. Que es concebida como participación llena en las diferentes etapas del diseño de investigación, implementación, análisis, y diseminación está todavía en necesidad de ser trabajada fuera de la investigación cualitativa en toda Latinoamérica. ¿Qué tipos de filiación puede estar aforando participantes en el campo? ¿Qué etapa del proceso de investigación hace que los participantes comiencen a tener voz? ¿Cuál es el papel de los turnos que están para ser esperados en las diferentes etapas de la investigación? Son algunas de las cuestiones que suenan por una variedad de autores en este volumen. Como los profesores, padres, o estudiantes se convierten incorporados dentro de la investigación como co-investigadores que está siendo discutida. Algunas respuestas están siendo fundadas en la tradición de mucho tiempo en Latinoamérica de la acción de la investigación participativa.

La acción de la investigación participativa, la cual creció en el interés de la educación popular en Latinoamérica, fue extensivamente teorizada durante los 80's, pero relativamente menos estudios fueron documentados. De acuerdo con Salinas (1993), los pocos estudios que fueron publicados fueron difíciles para acceder y muchos faltaron de rigor metodológico. Entrando en los 90's, sin embargo, el movimiento popular de educación y los métodos de la investigación participativa asociada con ésta, ha hecho movimientos dentro atendiendo a definir el paradigma de investigación que responde a la realidad latinoamericana (Latapí, 1994; Salinas, 1993; Puiggrós, 1994; Torres, 1992). También se está moviendo más allá un asunto limitado a la educación popular y está incrementada la fusión con otras formas más institucionalizadas de la educación pública. De hecho, Puiggrós (1994) ha ampliado la noción de la educación pública para no incluir ninguna práctica que genere discursos antihegemónicos y prácticas, dentro o fuera del sistema educacional formal. Siguiendo esta noción, Sirvent (1990) ha elaborado una visión de la investigación participativa que une los modelos participativos de la reforma curricular en las escuelas públicas en Argentina (ver también Goltzman y López, 1989; Solves, 1993). De este modo, debemos esperar ver algunas adaptaciones interesantes de modos colaborativos de la investigación cualitativa en el futuro.

VII. Los Problemas Étnicos de la Investigación Cualitativa: la Posesión de las Comunidades y la Transferencia de los Procesos de Investigación a los Individuos y Comunidades. Como la investigación cualitativa comienza a madurar en la educación latinoamericana, los problemas étnicos de posesión, se transfieren, y propietariamente se convierten en incremento significantes. Justo ahora mucha de la reacción está siendo proveída a informantes o individuos quienes trabajan con etnógrafos que no normalmente aparecen en huella, no es tal información publicada en ninguno de los reportes. De este modo, la cuestión de si los participantes ven manuscritos en los cuales sus pensamientos aparecen antes de que sean publicados, es una arena que puede necesitar además exploración y examinación. También la cuestión de quien tiene el derecho a representar quien está siendo reconocida como un problema difícil para los etnógrafos. Claramente las dimensiones étnicas de las relaciones investigador-informante alto en el desarrollo de la investigación cualitativa latinoamericana en la educación y puede ser esperada para tener mejores delineaciones en la investigación futura.

La Investigación Cualitativa en relación con las Transformaciones Actuales Sociales, Culturales y Políticas

Como Latinoamérica sufre cambios sociales y económicos, el papel que la investigación cualitativa juega en relación con tal transformación es uno que debe ser cercanamente visto. Si el impacto de la investigación cualitativa servirá para identificar las desigualdades en la educación dado como que ofrece alternativas que han sido estudiadas en base de caso por caso, pero la investigación cualitativa se ha convertido en una herramienta para la construcción del sistema educacional cuestionado que está más allá de la duda. La investigación actual y

futura en el campo continuará documentado las más anchas transformaciones sociales y económicas y su impacto en la educación. Concluimos con pocas cuestiones que han surgido de nuestro trabajo con los autores y sus contextos.

Cuestiones para la Reflexión

Como la investigación cualitativa continúa creciendo y desarrollándose por toda Latinoamérica, algunas de las cuestiones que nosotros aumentamos como un significado para reflexionar en su impacto y continúa el diálogo son las siguientes:

1.- ¿Qué ha enseñado la investigación cualitativa en Latinoamérica sobre la apreciación de la capacidad de los humanos para reflexionar, aprender y cambiar? ¿Qué transformaciones educacionales están ocurriendo?

2.- ¿Cómo ha contribuido la investigación cualitativa a la comisión del efecto del cambio no violento en toda Latinoamérica?

3.- ¿Cómo podemos utilizar la investigación cualitativa en Latinoamérica para disminuir la alienación sentida por los grupos marginados y sin derechos en los caminos en los cuales las metodologías de investigación no representan todavía otra racionalidad alienada?

4.- ¿Cómo están los etnógrafos actualmente respondiendo a sus propios prejuicios y practica reflexiva? ¿Esta siendo esta investigación analizada por estas participaciones tan bien como está siendo conducida esta investigación?

5.- ¿Es la investigación cualitativa, como la investigación participativa, coherente con su propio propósito? ¿Cuál racionalidad se convierte dominante? ¿Es la investigación cualitativa una expresión de lo que Armando Loera-Varela llama, "la racionalidad de los grupos intelectualizados con intereses emancipados y compresivos, quien es el nombre de la "voz dada" para la no poderosa, de hecho, impone su propia racionalidad"? (Loera-Varela, 1986, p.2).

Más cerca la examinación de estas cuestiones y que continúan para emerger como una investigación cualitativa que se convierte extendida podrá proveer los fondos para su expansión e institucionalización en toda Latinoamérica. Aunque la investigación cualitativa es actualmente desarrollada en México, Brasil, Chile, Argentina, y Costa Rica, esta comenzando a filtrarse a lo lardo de los bordes de las pensadas conferencias y publicaciones inter-americanas. Como Cuba continua para abrir los intercambios académicos, se está convirtiendo aparente que hay un rico campo de tradición de investigación, dibujado particularmente en el trabajo de Vygotsky y Bakhtin. Este libro es un humilde comienzo en el establecimiento de un diálogo entre norte y Latinoamérica. Esto es para ti, los lectores, para hacer seguro que el diálogo continúe.

Traducción de: M. en Arq. Angélica María Núñez Aguilar
Colaborador: Concepción Estela Velázquez Méndez

	<i>Prefacio del Editor de la Serie</i>	4
	Voces en la Investigación Educativa: Una Introducción <i>Michael Shratz</i>	5
Parte Uno: Otorgando a las Voces Personales una Oportunidad en las Organizaciones Sociales		
1	El Teatro de la Luz del Día: Investigación Cualitativa y el Estudios de Perfil Escolar <i>Jean Rudduck</i>	14
2	Análisis de Eventos y el Estudio de la Dirección <i>Robert G. Burgess</i>	23
3	El Concepto de la Investigación de la Calidad en Acción: Dando a los Practicantes una Voz en la Investigación Educativa <i>Herbert Altrichter</i>	40
4	De la Acción Cooperativa a Autorreflexión Colectiva: Una Aproximación Sociodinámica a la Investigación Educativa <i>Michael Schratz</i>	56
Parte Dos: Escuchando la Voz Silenciosa Detrás de la Conversación		
5	Encontrando una Voz Silenciosa para el Investigador: Utilizando Fotografías en la Evaluación e Investigación <i>Rob Walker</i>	72
6	¿Por qué me gusta mirar?: En el Uso del Videocasete como un Instrumento en la Investigación Educativa <i>Hugo Mehan</i>	93

7	Entrevista de Cultura Mixta, Comparativa, Reflexiva en Schönhausen y Roseville <i>George y Louise Spindlerb</i>	106
Parte Tres: Manteniendo las Voces Auténticas Vivas y Sanas		
8	Entendiendo lo Incomprensible: Análisis de la Redundancia como un Intento de Descifrar Entrevistas Biográficas <i>Diezmar Larcher</i>	126
9	Voces de los Maestros de Inicio: Escucha Asistida por Computadora a sus Experiencias Comunes <i>Günter L. Huber and Carlos Marcelo García</i>	139
10	Explicaciones Vacías para Matrices Vacías: Una Ilustración de un Análisis Secundario de Datos Cualitativos <i>Shulamit Reinharz</i>	157
	Un Epílogo: Colocando las Voces Juntas <i>Michael Schartz</i>	179
	Notas de los Colaboradores	185
	Índice	188

El propósito de las series “Investigación Social y Estudios Educativos” es proporcionar guías autoritarias para elementos clave en la investigación educativa. Las series incluyen vistas generales de los campos, guías en mejores prácticas y discusiones de las implicaciones prácticas de la investigación social y educativa. En particular, las series tratan con una variedad de aproximaciones para llevar a cabo investigación social y educativa. Trabajo reciente revela que los colaboradores señalan preocupaciones críticas que son particulares al campo de la educación, y se reflejan en las implicaciones de la investigación por una política y práctica educativa.

Cada volumen en las series delinea material que será relevante para una audiencia internacional. Todos los colaboradores de estas series tienen amplia experiencia en la enseñanza, llevar a cabo y utilizar investigación educativa. Los volúmenes son escritos de tal manera que estos soliciten una extensa audiencia de estudiantes, maestros e investigadores. En conjunto los volúmenes en las series “Investigación Social y Estudios Educativos” proporcionan una guía extensa para cualquiera que esté interesado en la investigación educativa contemporánea. Las series incluirán libros elaborados individualmente y volúmenes editados en un rango de temas en la educación incluyendo: investigación cualitativa, investigación por encuestas, la interpretación de datos, auto-evaluaciones, políticas de investigación y sociales, análisis de datos, investigación de las acciones, las políticas y ética de la investigación.

Esta colección de ensayos de un grupo de investigadores internacionales en la educación, se enfoca en la forma en la cual aquellos involucrados en la investigación cualitativa utilizan un rango de voces para analizar y entender los parámetros educativos. En conjunto estos ensayos ilustran diferentes maneras de examinar los cuestionamientos de la investigación y el análisis de datos dentro del marco de la metodología cualitativa. Este libro proporciona una rica fuente de material para estudiantes e investigadores quienes se involucran en el análisis de datos cualitativos.

Robert G. Burgess
University of Warwick

Michael Schratz

La palabra “voz” en el título de estos artículos recopilados ha sido escogida para arrojar luz en aspectos que frecuentemente son atenuados. La investigación educacional basada en mediciones, variables, experimentación y operación cuantitativa usualmente transfiere las “voces” originales de su investigación en datos estáticos, relaciones matemáticas u otros parámetros abstractos. Por lo tanto, solo muy poco queda del contexto social en el cual ocurre la práctica educacional. Lo que queda, representa el “ruido” en la transmisión de datos y es reducida a su mínima alteración en el proceso de investigación. Así, las voces originales del campo se convierten en las voces “anti-expresivas” en el tratado de la investigación cuantitativa presentado a través de reportes, artículos y libros.

En años recientes muchos investigadores se han venido decepcionando con el proceso académico de la “reducción del ruido” al suprimir los aspectos más perturbadores que representan la individualidad del conocimiento en el dominio de las prácticas educacionales. Como consecuencia, diferentes voces de investigadores han sido escuchadas dentro de la comunidad científica sugiriendo más o menos maneras científicamente aterrizadas para entender y mejorar las prácticas educacionales. Al poner más atención a las voces originales de los actores de la vida diaria, intentaron hacer espacio para una vista más amplia de la realidad social en su investigación. Esto ha encaminado a los investigadores a romper con algunas de las convenciones preestablecidas de objetividad, fiabilidad y validez. A fin de colocarse bajo la superficie de las actividades diarias y estructuras institucionales, nuevas aproximaciones en la investigación educacional desarrollaron un surtido que va desde estudios etnográficos, cuestionamientos naturales o estudios de caso a empresas más recientes como la investigación de acción, análisis biográficos y estudios de perfiles.

Todas estas aproximaciones apuntan a cambiar la naturaleza del conocimiento pedagógico al permitir las calidades emotivas y usualmente más inquietantes de los individuos en su cultura al penetrar el proceso de investigación. Por lo tanto, los investigadores dirigen sus estudios con un mínimo de interferencia con la situación auténtica de su campo de estudio. Para alcanzar esto, los instrumentos de investigación deben ser ajustados para habilitar el estudio de las prácticas educacionales tan cerca como sea posible sin destruir el significado auténtico de la gente involucrada. Esta perspectiva de investigación adopta nuevos métodos en la negociación con el mundo de la educación de cada día, el cual será presentado en tres secciones.

Otorgando a las Voces Personales una Oportunidad en las Organizaciones Sociales

Los capítulos en la primera parte de este volumen tratan sobre la tensión entre la complejidad del ambiente de investigación y el compromiso personal y profesional de los individuos dentro de ella. En años recientes, las instituciones educacionales como un todo han venido a ser el foco de la contabilidad pública. La evaluación del desempeño de una institución de aprendizaje compleja, como una escuela, siempre ha sido entendida como una forma de solamente medir su “salida” académica, por ejemplo el desempeño del estudiante. Visto desde una perspectiva sistémica, de cualquier manera, esta vista orientada al producto es muy limitada, ya que se despreocupa de todos los procesos que cuentan para el compromiso compartido de la cultura institucional:

Como resultado, “académico”, “pastoral”, y otras estructuras de roles (“sujetos de departamentos”, “casas”, etc.) en escuelas y colegios son todas constantemente tomadas en serio, y las extensiones involucradas en la relación dinámica entre diferentes dimensiones de la estructura institucional, y dentro del rol de posiciones formales y los individuos únicos que los llenan, son ignoradas. Para explorar estas tensiones es necesario que el investigador profundice dentro de los significados cuáles maestros se sujetan a los roles, estructuras y prácticas que constituyen diferentes aspectos de la provisión educacional de instituciones particulares. De cualquier manera, es más fácil reconocer esto

como algo necesario para un adecuado análisis de la vida de una escuela, que decir exactamente cómo es que se hace. (Ribbins et al. 1988, p.157)

En la primera sección se hacen diferentes intentos para mostrar aproximaciones posibles a este punto. Lo que todos tienen en común es la voz la cual debe ser dada a perspectivas individuales dentro del contexto de la micro-política de un ambiente educacional compartido. En el primer capítulo Jean Rudduck presenta el estudio de perfil escolar, como una manera de juntar una variedad de perspectivas en una dimensión práctica en particular. Ellos representan una forma de encuesta enfocada y basada en una escuela en la cual los investigadores son comisionados por una escuela para investigar un tema que es importante para la escuela. Observaciones y entrevistas con un rango de personas dirigidos por un investigador de campo experimentado son utilizados para construir un perfil en el tema en el cual posteriormente será ofrecido de regreso a la escuela como una base de discusión. Este proceso de retroalimentación, el cual resulta ser el aspecto más problemático en el estudio de los perfiles escolares es más importante para la escuela. Los elementos de retroalimentación para los participantes en sí mismo y su utilización para audiencias del exterior generalmente tienen poca atención en los reportes de investigación cualitativa. Aquí Jean Rudduck respeta las voces originales de la gente involucrada y les permite hablar por sí mismos utilizando la rica densidad del significado de la cita directa. Aún así, ella utiliza esta poderosa herramienta de investigación cualitativa en una manera cuidadosa y refleja en los riesgos de traer hacia audiencias públicas, voces que son frecuentemente ignoradas o se han silenciado en las realidades micro-políticas de la vida institucional.

El capítulo de Robert Burgess se enfoca justo en el centro de las actividades micro-políticas en una escuela, el tema del liderazgo. Maestros líderes son respetados como “agentes del cambio” en el desarrollo institucional y por lo tanto la calidad del liderazgo se convierte en un elemento crítico en la vida escolar. Para Burgess la pregunta se presenta, cómo el estudio de la dirección puede ser utilizado para examinar procesos sociales fundamentales asociados con la estructura y la organización de una escuela secundaria. Estudiando estos procesos él enlaza los datos recolectados a través de la observación y entrevistas y una forma de análisis antropológico basado en el uso de “incidentes críticos” o “análisis de eventos”. Así, su capítulo demuestra maneras en la cual dichos métodos pueden asistir en el compromiso de una dirección y en cambiar a escuelas como organizaciones sociales.

Elementos de calidad también son los puntos de inicio para el siguiente capítulo por Herbert Altrichter. Él divulga una aproximación de una investigación de acción, para dar a los practicantes una voz en la investigación educacional al hacer que se reflejen en su acción personal. Por medio de los datos de una entrevista él muestra la tensión entre aspectos pragmáticos, epistemológicos y aspectos éticos que tendrán que ser clarificados con la actividad de investigación concreta. Como un resultado, él ejemplifica y discute el valor de criterios de calidad y así intenta proporcionar un marco de justificación y orientación para profesionales que quieren innovar su práctica dentro del contexto social del desarrollo educacional.

La práctica de la reflexión también es discutida por Michael Schratz, cuyo capítulo se enfoca en la memoria colectiva dentro de un grupo de investigadores. Presentando auto-reflexiones colectivas como una voz cualitativa en la investigación educativa, él describe una aproximación la cuál presenta más peso a estos procesos y así solicitar una mayor énfasis al considerar el origen epistemológico de los resultados de la investigación. En este capítulo él introduce diferentes tipos de aproximaciones los cuales apuntan al desarrollo profesional, cambio educacional y desarrollo organizacional. Él siente que no es el diseño científico el que determina los hallazgos en la investigación sino las interacciones sobre la gente involucrada. Así, él trata de arrojar alguna luz en la fuerza dinámica de los procesos intergrupales dentro de la investigación colaborativa que mantiene el proceso de investigación yendo y viniendo en una dirección en particular.

Escuchando la Voz Silenciosa Detrás de la Conversación

Los capítulos en la parte dos son dedicados a esos métodos los cuales ayudan a que se escuchen las voces silenciosas de los sujetos. La aplicación de medios audiovisuales en el campo de trabajo

ha contribuido a la extensión de métodos etnográficos convencionales. A través del uso de videograbadoras, grabadoras de cinta y cámaras, los investigadores pudieron retener imágenes auténticas de escenas que pudieron usarse una y otra vez para su análisis.

Rob Walter describe el uso de fotografías con una idea de encontrar formas de capturar esos aspectos de la vida educacional que no pueden ser capturados por medio del lenguaje. Él utiliza fotografías como una voz silenciosa para descifrar complejos arreglos sociales, como escuelas y salones. Para él las fotografías se convierten en una ventana a un arreglo de propósitos, abriendo nuevas perspectivas cuando son relacionadas a otros datos cualitativos recopilados por medio de entrevistas, observación, discusiones y otros más. Aunque el uso de fotografías en la investigación educacional puede variar dependiendo de las circunstancias en las que se usaron, Walter enfatiza su aplicación como una "corriente dominante" más que como un dispositivo "agregado". Así, al aproximar elementos críticos de manera visual en vez de verbalmente, proporciona acceso a un compromiso de los problemas educacionales a un nivel profundo de delicadeza y complejidad.

De manera similar, Hugo Mehan utiliza soporte audio-visual en su investigación para llegar más allá de la estructura superficial de la experiencia basada en la observación. En este capítulo él describe como las videograbaciones le permitieron trazar los sutiles patrones de las interacciones entre los estudiantes y descubrir el impacto poderoso del "conocimiento localizado". El uso de las videocintas como una herramienta para escuchar las voces de los estudiantes se convierte en testigo de la socialización dentro de la cultura de salones de clase alrededor del mundo. Para Mehan, analizar el tratado del micro-mundo del salón de clases le permite al investigador examinar más críticamente los factores que explican el desempeño escolar, como las clases sociales, herencias, origen étnico en el nivel macro de la sociedad. Así, las videograbaciones se convierten en una herramienta política al revelar la injusticia en la práctica educacional.

En el capítulo final de la segunda sección del libro George y Louise Spindler examinan experiencias transculturales (culturas cruzadas) en el uso de grabaciones audio-visuales que fueron registradas en diferentes ubicaciones. Estos presentaron estímulos evocadores en forma de cintas tomadas en áreas comparables en Alemania y los Estados Unidos y voces obtenidas de sus informantes "nativos" en el ambiente escolar opuesto, las cuales fueron grabadas otra vez. Su capítulo demuestra y discute este particular tipo de técnica de investigación y el texto que esta produce, la entrevista crosscultural (culturas cruzadas o mezcladas), comparativa, reflexiva. Así las voces de los nativos se convierte en el elemento dominante en la investigación de Spindler, ya que ellos experimentan en un sentido en el que los etnógrafos usualmente experimentan, no importa si las voces de los investigadores es silenciada. Este cambio en la perspectiva permite a los sujetos objeto del investigador hacer su propio análisis cultural al entablar un diálogo acerca de uno mismo y los demás, y los otros haciendo así que los etnógrafos permanezcan casi estáticos.

Manteniendo las Voces Auténticas Vivas y Sanas

Los capítulos en la parte tres incluyen las experiencias de los investigadores en el trato con voces cualitativas del campo en la fase del análisis de datos. La "Manipulación de Datos" parece ser una cuestión crucial en el proceso de investigación, por que una gran cantidad de hallazgos auténticos, usualmente en forma de material de entrevista, deben ser reducidos a un tamaño más cómodo de manejar. Por lo tanto, no sorprende que un gran acuerdo haya sido escrito acerca de la recolección de datos en la investigación cualitativa, mientras que menos información está disponible proporcionando ayuda útil en la etapa de análisis. Cuando se enfrenta con todo el material recolectado los investigadores a menudo sienten vacío, impotencia e incluso dolor, como Woods (1985) lo describe:

El dolor es un acompañamiento indispensable en el proceso. Qué tan frecuentemente no hemos oído a alguien admitir que "suda sangre" al escribir cierta pieza; la imagen de que saben que cierta etapa en la investigación está cerca, y que deben enfrentarla, pero están temerosos y fastidiados. Este aspecto de la investigación es mejor conocido como el "rito de paso", un ritual que es por mucho como una prueba de sí mismo como cualquier otra cosa, que hay que pasar a través de él si el proyecto de investigación está por alcanzar la madurez completa. Si no sentimos dolor en este punto, casi es seguro que algo está mal. Tal vez no estamos progresando sino simplemente marcando un tiempo en el punto, quedando satisfechos con el análisis a un nivel elemental que nos proporciona seguridad y

evita el riesgo de quemarnos en la pista de fuego, así como agobiarse con trabajo duro. Pero mientras estos reportes no quedan completamente sin valor, no estarán haciendo el mejor uso de su material. Los investigadores deben ser masoquistas. Debemos confrontar la barrera del dolor hasta que duela. (p. 87)

Lo que los tres capítulos en esta sección tienen en común es que no ofrecen una manera fácil de salir del dilema de poner debida atención a las voces personales del campo y al mismo tiempo analizarlas desde una perspectiva externa. Ellos muestran, sin embargo, que hay métodos que ayudan en el proceso de sistematizar los hallazgos. En este capítulo Diezmar Larcher experimenta con un método llamado análisis de redundancia, el cual utiliza para entender la voz inconsciente, incomprensible. Tomando las teorías sociolingüísticas en un punto de inicio, él sistemáticamente analiza el contexto social de totalidad y explora los diferentes matices de su significado social. Él aplica el método de investigar patrones de socialización de gente bilingüe y proporciona una base empírica para la formación de una teoría en la educación intercultural.

Günter Huber y Carlos Marcelo García toman una aproximación diferente en su capítulo. Ellos utilizan la asistencia de una computadora cuando escuchan a las voces detrás de la conversación de maestros durante periodos de prueba que fueron entrevistados acerca de sus experiencias en el salón de clases después de su entrenamiento antes de estar en servicio. Al demostrar la aplicación práctica de un paquete de software para el análisis de datos cualitativos, ellos esbozaron características básicas del apoyo computacional en la investigación cualitativa y para mostrar cuánto puede ayudar un programa en la identificación de las voces detrás del ruido de una multitud de sonidos o palabras.

El capítulo final por parte de Shulamit Reinharz ilustra un ejemplo de análisis secundario de datos cualitativos los cuales han sido recopilados por otro investigador. Esta situación pudiera ocurrir durante el entrenamiento de estudiantes cuando se les enseña como analizar los datos. En años recientes, sin embargo, los análisis secundarios se han hecho más populares cuando investigaciones de encuestas o proyectos de gran escala requieren un mayor número de investigadores para analizar el cúmulo de datos. Reinharz introduce las posibilidades e inconvenientes del análisis secundario antes de ilustrar su aplicación en un estudio del desacierto. Inicialmente esto podría no ser considerado como un uso educacional de tal método, aunque mucha gente en el campo de la consultoría e incluso en la enseñanza está en contra de este fenómeno. Además, acercamientos feministas a la investigación educacional demandan trabajo cualitativo en asuntos relacionados con la vida y trabajo de las mujeres en nuestra sociedad. Libros de texto introductorios usualmente no ofrecen el análisis secundario como un método cualitativo en la investigación educacional, por lo tanto considero la orientación temática del capítulo de Reinharz como apropiado para concluir esta sección.

Las voces de los investigadores recogidas en este volumen no representan una cierta comunidad científica dentro del movimiento cualitativo, pero esbozan su identidad social contra diferentes "tribus" académicas con sus propios sistemas de valuación. Por lo tanto su trabajo e investigación educacional en general tiene que ser evaluado a la luz de una teoría más amplia y meta-teoría de la pedagogía. A través de proporcionar ejemplos de experiencias concretas ellos no solo proveen información e ideas en diferentes metodologías de investigación (en el sentido de los métodos utilizados) pero también invita al lector a compartir sus conceptos generales de la teoría educacional y práctica social (metodología en su sentido más amplio). Durante el diseño de sus capítulos se les pidió a los autores que delinearán su atención a ciertos aspectos con el fin de hacer más explícitos sus principios subyacentes. Estos pueden servir al lector como un marco de referencia cuando se comparan y contrastan los diferentes acercamientos. Al final del libro he agregado las preguntas en un epílogo, en donde también he colocado los diferentes tipos de procedimientos analíticos presentados por los autores y proporciona una perspectiva general.

Referencias

RIBBINS, P.M., JARVIS, C.B., BEST, R.E, and ODDY, D.M. (1988) "Meanings and contexts: The problem of interpretation in the study of a school" in WESTOBY, A. (Ed.) Culture and Power in Educational Organizations, Milton Keynes, Open University Press, pp. 157-66.

WOODS, P. (1985) "New songs played skillfully: Creativity and technique in writing up qualitative research" in BURGESS, R.G. (Ed.) *Issues in Educational Research*, London, Falmer Press, pp. 86-106.

PARTE 1

~~OTORGANDO A LAS VOCES PERSONALES UNA OPORTUNIDAD EN LAS ORGANIZACIONES~~
SOCIALES

Jean Rudduck

Voces

La palabra “voces” sugiere algo diferente de la palabra “diálogo”. Diálogo es una parte de una convención social en donde las reglas favorecen la posibilidad de hablar y ser escuchado: esta alternancia ofrece alguna promesa de igualdad. La palabra voces es más emotiva, más abstracta, más inquietante. En un nivel estas pueden representar individuos o grupos a quienes se les ha negado el derecho de contribuir o quienes simplemente no han sido escuchados. Estas voces le hablan a nuestra conciencia. En otro nivel, las voces nos recuerdan la individualidad que reposa sobre la superficie de estructuras institucionales cuya naturaleza rutinaria nos empuja a trabajar “uniformemente” en vez de responder en formas diferentes.

Traducido al contexto de la investigación cualitativa, la palabra “voces” señala dos cosas. Primero, sugiere la necesidad de investigadores, cuando se establecen para ayudar a externos e internos a entender que pasa en las escuelas, para dar más peso a los grupos que, en experiencias pasadas, parecía que eran vistos por encima: por ejemplo, empleadas de medio tiempo, maestros de color, alumnos. Segundo, sugiere la necesidad de verificar el grado en el cual las historias de la institución acerca de sí misma permiten y reflejan diferencias auténticas e importantes de perspectiva y experiencia.

En este capítulo, la metodología cualitativa que proporciona el marco para pensar acerca de “voces” es el estudio de perfil escolar. Una etiqueta que utilizamos para denotar una forma de pregunta focalizada, basada en la escuela en la cual los investigadores son comisionados por una escuela para investigar un asunto que es importante para la escuela y el cual involucra el uso de trabajo de campo condensado (ver Walter, 1974). En la implantación de un estudio de perfil escolar, la palabra “voces” apunta a una tensión que hace todo trabajo de caso de estudio interesante: desafía al investigador a mantener la confianza en perspectivas individuales mientras que al mismo tiempo, construye un tipo de imagen compuesta que los individuos y el personal de la escuela, como un todo, pueden reconocer.

Fondo

“Whole school curriculum planning” es una de las ideas más excitantes y poderosas en surgir en los ochentas. Sin embargo en el ambiente presente, en donde las escuelas son obligadas a competir unas con otras, y en donde el trabajo escolar es cada vez más descrito en el “lenguaje de las páginas de la ciudad y noticias de negocios” (Lawn, 1990,, p. 388), hay peligro de que la tarea educativa de entender y, de ese modo, reforzar el modo de trabajo de “escuela completa”, dará oportunidad a la tarea técnica de medir el desempeño de la escuela completa. La responsabilidad pública es actualmente el centro de atención en los resultados de “escuela completa”, pero si no se presta atención al proceso de construir un nuevo carácter distintivo y de trabajo de la escuela completa, podemos encontrar que los modelos de desempeño institucional y comprensión de los estudiantes están siendo contruidos sobre bases tambaleantes.

El movimiento hacia un enfoque de “escuela completa” requiere una reflexión importante acerca de cosas como estructuras de poder y patrones de participación; la relación entre los valores personales y profesionales; la naturaleza e importancia del compromiso compartido; y los medios de adquirir algún nivel de auto-conocimiento institucional de manera general. En este capítulo sugiero que una manera de intentar construir una base firme de auto-conocimiento institucional es el uso de lo yo y mi colega, Jon Nixon, llamamos “estudios de perfil escolar”, utilizando métodos de trabajo de campo condensados y técnicas de retroalimentación democrática.

El título en el papel, “El Teatro de la Luz del Día” es tomado de la Introducción al texto de Tony Harrison (1990) de “The Trackers of Oxyrhynchus”. Harrison contrasta el teatro de oscuridad, en el cual la gente habitualmente se sienta, se oculta, y mira a los actores en un escenario iluminado, comparado con el teatro a la luz del día, en el cual los actores griegos y la audiencia tomaban sus

lugares a plena de vista de todos. La idea de una asociación de conciencias, sensibilidad y respeto sobre todos los participantes en el teatro parecía articularse con algunas de mis preocupaciones acerca de asuntos de “escuela completa” en las escuelas, en particular acerca del desarrollo de un compromiso colegial y auto-conocimiento comunal. “La luz compartida”, dice Tony Harrison, “suplica por un lenguaje común...una totalidad común, una iluminación común, un compromiso común...” (pp. X y XXI).

El Maestro Individual: Auto-conocimiento Profesional en Contexto

He argumentado en otro lugar (Rudduck, 1988, pp. 210-1) sobre la utilidad del acercamiento biográfico en la ayuda a maestros en forma individual, particularmente en un contexto de un rápido cambio educacional, re-examinar sus propósitos profesionales y su dirección o rumbo para que puedan sentir que tienen algún control sobre los cambios en la agenda, o que están al menos claros acerca de sus propios valores y posición en relación a los cambios que otros les solicitan que sean parte de las entrevistas biográficas que ofrecen soporte a los maestros al asumir una investigación personal en la naturaleza de su propio compromiso profesional, y una manera de ver que es diferente de los “lentes casi involuntarios” que normalmente emplean (ver Apple, 1975). Como Nias (1984) nos recuerda, “muchas de las profesiones parecen recibir un pequeño apoyo significativo durante el ejercicio de sus propios valores profesionales” (p. 14). Es difícil conseguir una adherencia analítica en contexto familiar en el cual trabajamos día tras día y los cuales hemos sido probablemente tan socializados sin esfuerzo que sus estructuras ya no son visibles para nosotros. Además, como Grumet (1981) dice, no solo nos hacemos parte de ese contexto, sino que también somos responsables a través de nuestra reconstrucción diaria, aunque involuntaria, de él. Si los maestros son, en su mayoría, aprisionados dentro de las rutinas y régimen institucionales, no es sorpresa que los cambios radicales sean desconcertantes al contemplarlos y difíciles de llevar a cabo para ellos. A manera de liberarse de las complejas y resistentes redes del hábito, necesitan alguna estructura para colocarse fuera de su propia zona de trabajo para poder observar cómo sus valores han sido modelados y ya sea que sus valores profesionales estén siendo expresados o estén siendo enmudecidos. La entrevista biográfica puede dirigirse de alguna manera hacia ayudar a los maestros a construir una perspectiva diferente.

De la misma manera hizo Frank Meadow-Sutcliffe, el fotógrafo victoriano de Whitby en North Yorkshire, al intentar permitir a la gente local “ver” lugares familiares con diferentes ojos. Su estrategia fue fotografiar su objetivo a “cada hora del día, en magníficos días y a intervalos en días nublados, fotografiarlo después de haber llovido por semanas, y después de haber sequías por meses” (1912). Al esperar y observar por efectos inusuales de niebla, rayos de luz o nubes es generalmente posible, decía, “obtener una interpretación original de cada lugar” (1914). De esta manera él ofrecía a los habitantes de Whitby una fresca y sorprendente visión del mundo en el que ellos pensaban que conocían y la familiaridad se había reducido a una predecible y aburrido e indiferente trazo.

El Personal de la Escuela: Auto-conocimiento Institucional

Si es difícil para el individuo ver más allá de su rutina y re-articular los valores personales y profesionales, qué tanto más difícil será para un conjunto de individuos —esto es lo que usualmente el personal de una escuela es— revisar las estructuras y propósitos de su trabajo. Aquí el problema de socialización en formas convencionales de ver y comportarse está compuesto por varios subgrupos de afiliaciones y mitologías que la estructura social encuentra y percibe en la vida institucional.

Un estudio reciente de Gillborn (1990) revela algunas de las dificultades para construir un compromiso de escuela completa que confronta y es capaz de trabajar a través del personal y diferencias ideológicas. La escuela en la que él trabajó es conocida por su compromiso para desarrollar un acercamiento democrático a la formación de políticas. La historia íntima señala que no ha sido fácil. Ha habido algo de complacencia al revestir las grietas, y un cambio en el balance de poder del personal a los padres y gobernantes, efectuado por el Acto de Reforma de la Educación de 1988, ha expuesto la fragilidad de los consensos. Por ejemplo, un jefe de departamento entrevistado por Gillborn reconoce su ambivalencia hacia el grupo de colegas

quienes, hace tres años, llevaron el caso para un plan de estudios integrado de manera exitosa: “La gente quienes se están involucrando en el cambio...son generalmente gente muy integrada”, inicia. (¿Quería decir que la gente innovadora son por naturaleza integrados? o algo ligeramente diferente – ¿que esta gente habla de sus ideas con una excitación más persuasiva que lo usual?) Él continúa: “desafiarlos es muy difícil”. En este caso, por supuesto, fueron los innovadores, como grupo quienes tuvieron el uso de la palabra y esto a menudo es difícil para los individuos cuestionar la posición tomada por un grupo unido – así sea un grupo radical, como lo era en el caso de esta escuela, o un grupo conservador. Como resultado, dice el jefe del departamento, “la gente tendía a mantener silencio en vez de decir las cosas, tu sabes, lo que ellos sentían en sus corazones”. Así, en vez de aprender a manejar las diferencias de opinión en un debate dentro de su “comunidad” institucional y negociar las políticas, los maestros aceptaron un falso consenso público. Pero el “apoyo” que es ofrecido en el foro público no es siempre mantenido en las conversaciones privadas, y las críticas que debieron haberse hecho en forma constructiva en un diálogo abierto, pueden fácilmente convertirse ácidas y vengativas cuando son expresadas fuera del alcance de los oídos de los legítimos compañeros del debate.

La imagen que emerge del estudio de Gillborn subraya las complejidades de comunicación incluso en escenarios – como la escuela en la que trabajó – en donde un esfuerzo considerable ha sido hecho por el maestro principal para apoyar la posibilidad de abrir la toma de decisiones. Un giro en las políticas externas la construcción del plan de estudios permitió a algunos actores cuestionar los cambios que habían sido introducidos, revelando así que el consenso que había mantenido a la escuela moviéndose hacia adelante era, para ellos, solamente una máscara. Otro maestro voltea la mirada hacia atrás y describe las micropolíticas del diálogo dentro de la escuela y la toma de decisiones:

...dependiendo de a cual grupo del personal le estabas hablando así mismo cuánto sentimiento real transmitías, por que me parecía que había veces algunos encuentros deshonestos en donde la gente era arrinconada en una esquina, defendiendo algo que, habiéndoles hablado en otros momentos, yo sabía que ellos realmente no lo sentían así. Pero ellos no iban a hacerlo...no eran capaces de decirlo...Ellos hubieran estado en peligro de negar los dos últimos años de trabajo si ellos decían ciertas cosas. (Gillborn, 1990, ms p. 13)

El estudio de Gillborn nos recuerda cómo están [ill-prepared](#) preparadas las escuelas generalmente para manejar sus debates educacionales internos y lograr alguna profundidad en la comprensión, alguna negociación real, y alguna integración con compromiso de todo el personal. Sin esta capacidad es excepcionalmente difícil para el personal de una escuela empezar a enfrentar asuntos altamente sensibles, como los asuntos de justicia social.

El concepto de “escuela completa” no solo se refiere a la elaboración de políticas; también se refiere al compromiso compartido y la construcción de un conocimiento común sobre la práctica. Las escuelas han mejorado pero la mayoría todavía tiene un largo camino por recorrer. La vieja caricatura, dibujada en palabras por Anderson y Zinder, presentaba al “colega” como uno que enseña en el otro lado del muro. Escrito en 1982, los autores podían todavía justamente confidencialmente decir que la “educación es de las últimas vocaciones en la cual aún es legítimo trabajar por ti mismo en un espacio que es seguro contra invasores” (p. 2). Las cosas han cambiado pero hemos encontrado, hace solo pocos años (ver Cowie y Rudduck, 1988), que en un tiempo cuando había, en toda la nación, un creciente interés en acercamientos cooperativos para aprender, que los miembros del personal de escuelas tendían a no saber cuales departamentos y cuales colegas individualmente estaban desarrollándose acercamientos interesantes de trabajo en grupo. En cambio, los mitos persistieron: “Es probablemente el departamento de Inglés – el maestro de drama pienso yo”. Esta carencia de conocimiento de los recursos propios de la escuela quería decir que los maestros que quería desarrollar nuevas estrategias de enseñanza no sabían que no había nadie a quien acudir para pedir un consejo ni apoyo sobre sus propios colegas.

¿Qué estrategias estaban disponibles para ayudar a las escuelas para realizar una nueva manera de “escuela completa” para trabajar? Los Estudios de Perfil Escolar podían, eso pensamos, hacer alguna colaboración. Ellos involucraban una sociedad entre experimentados trabajadores de casos de estudio de una escuela y escuelas individuales o conjuntos de escuelas. Los experimentados trabajadores de casos de estudio generalmente son encontrados en universidades o en otras instituciones de educación superior (en el Reino Unido, politécnicos y colegios), y en el clima actual

esto puede presentar un problema, por la naturaleza de las relaciones entre escuelas y universidades se ha marcado rápidamente y se han hecho más problemáticas. Algunos críticos de la política del gobierno (por ejemplo, Hargreaves y Reynolds, 1989) han sugerido que la intención de los creadores de políticas es intentar proteger las escuelas de desafíos más radicales que cursos de muchas universidades ofrecen. Los programas de asignaturas de un año que encaminaban a la conquista del MA y ejecutados por universidades por maestros practicantes eran un camino importante a la renovación del entendimiento profesional y compromiso, pero estos, como resultado de nuevas restricciones financieras, han sido severamente truncados. En vez de esto, el dinero está disponible a través de programas de categóricos fondos para iniciativas específicas aprobadas por el gobierno las cuales pueden o traer personal de universidades en contacto directo con los maestros. Las escuelas cuentan también con sus propios presupuestos en servicio, pero el dinero disponible para el desarrollo del personal es a menudo absurdamente bajo. Como resultado, las escuelas tienden a voltear hacia compañeros maestros por una guía práctica en programas para el desarrollo del personal o, si no tienen una experiencia específica y bajo el mito de que la torre de marfil de la universidad aún es fuerte en su conciencia, ellos podrían en cambio voltear a la nueva raza de consultores expertos – a menudo maestros exsenior – quienes están impulsando el mercado educacional. Así, las circunstancias bajo las cuales las escuelas e investigadores con sede en las universidades pudieran establecer un convenio para un Estudio de Perfil de un aspecto particular del trabajo de una escuela, son indudablemente problemáticas. La producción y discusión de un Estudio de Perfil Escolar toma tiempo – y tiempo, en el clima actual, significa dinero. A fin de legitimar el gasto, las escuelas han de estar seguras de un mayor autoconocimiento es un paso crucial en el plan de desarrollo.

Estudios de Perfil Escolar

Los Perfiles de Estudios Escolares son primeramente relativos al desarrollo, atendiendo las necesidades de la escuela o escuelas involucradas, pero también tienen un potencial para la investigación. Brevemente, han involucrado a un trabajador con experiencia en campo pasando dos o tres días en una escuela dirigiendo entrevistas con un nivel del personal y gestionar alguna observación, como propicia al asunto. (Dependiendo en el enfoque del estudio, las entrevistas pueden también asumirse con alumnos o con padres y miembros de la comunidad local.) Este enfoque debe ser tal que la escuela (por “escuela” queremos decir sus encargados de la toma de decisiones) esté interesada actualmente en conocer más acerca de él. Las entrevistas son grabadas y parcialmente transcritas. Con base en notas de campo y porciones de la transcripción, los investigadores construyen un perfil el cual es entregado a la escuela como base para una discusión.

Hay varios aspectos en este aparentemente simple y honesto proceso que necesita ser desempacado, incluyendo la genealogía del acercamiento – ¡para eso se tiene uno! La liga metodológica mas fuerte es con el “trabajo de campo condensado”.

Trabajo de Campo Condensado

Uno tiene la sensación de que nadie conoce lo que pasa en las escuelas, ni siquiera aquellos que trabajan en ellas...Se necesita un observador externo: se necesita que un antropólogo visite la tribu salvaje.

Ottaway (1960) escribió esto hace treinta años (p.195; citado en Burgess, 1983, p. 2). Sabemos más ahora acerca de lo que pasa en las escuelas y la imagen de la cultura desconocida de la tribu salvaje parece apenas relevante hoy en día. Un rasgo distintivo del estudio etnográfico es, por supuesto, la necesidad de largos periodos de observación en el campo a fin de aclarar el extraño mundo del estudio. Los dos más conocidos estudios de escuelas individuales publicadas en el Reino Unido en la última década (Ball, 1981, Burgess, 1983) dependen en un contacto sostenido por parte del investigador:

Durante el primer año del trabajo de campo yo estuve en la escuela por tres días cada semana, durante el segundo año fueron cuatro días por semana, pero en el tercer año mis visitas a la escuela fueron ocasionales. (Ball, 1981, p. XIX)

Durante un periodo de dieciséis meses tomé un rol de maestro de medio tiempo en la escuela. Tomé...un grupo de manera regular por cuatro periodos cada semana y también tomé muchas lecciones de reemplazo en otros departamentos en la escuela. Como maestro de medio tiempo fui miembro de una casa y un departamento. Por lo tanto pude hacer observaciones participativas, realizar entrevistas no estructuradas con maestros u alumnos y recaudar evidencia documentada (Burgess, 1983, p. 4)

Walker (1974) allanó el camino para un diferente tipo de estudio el cual no involucra “la inmersión del investigador en el campo por periodos de tiempo relativamente largos” (p. 30). Walker y MacDonald estuvieron involucrados en un momento en un proyecto observando la innovación y los cambios en las escuelas, y Simons (uno del mismo equipo de trabajadores de campo) recuerda que sus intereses en “escalas cortas de tiempo establecen fronteras para los trabajadores del caso. En términos precisos esto quería decir que cada uno de nosotros estaba restringido a siete días en el campo generando información...” (Simons, 1987, p. 91). Walker (1974) reconoce la necesidad de “estudios de largo plazo” a fin de determinar “áreas de representación y revisar la fiabilidad y consistencia de los datos”, pero él abre la posibilidad de que existan otros contextos de estudio en el cual el “área de representación” pudiera ser identificada por anticipado (aunque las influencias significativas en esa área de estudio solo serán conocidas a través del trabajo de campo en sí mismo). Walker también reconoce la presión creciente hacia los investigadores por “compromisos simultáneos para estudiar a fondo y reportar rápidamente” (ibid, p. 31). Esta presión con casi toda seguridad se ha incrementado durante los 80's. Walter propone una manera de salir de este dilema que él llama trabajo de “campo condensado”. El acercamiento, así como lo concibió en un principio, involucra “un cambio alejado de la idea del investigador como primer intérprete” (ibid, p. 32) a uno en el cual el lector toma más responsabilidad para tratar con el significado de los datos. En el caso de los estudios de perfil escolar, esta tarea se convierte en la responsabilidad del personal de la escuela que son al mismo tiempo promotores de la investigación, motivo de la investigación y audiencia de la investigación. La analogía más cercana pudiera ser con el encargo de un autorretrato – ¡aunque las motivaciones deberían ser diferentes!

Algunos de los problemas principales de la investigación de casos de estudio son estos:

- Problemas de que el investigador se involucre en los asuntos, eventos o situaciones que están bajo estudio;
- Problemas relacionados con la confidencialidad de los datos;
- Problemas provenientes por la pugna de diferentes intereses de grupo por el acceso a los datos y el control de los mismos;
- Problemas relacionados con la publicación, tales como la necesidad de preservar el anonimato de los sujetos;
- Problemas que surgen de la audiencia al no ser capaces de distinguir los datos de la interpretación de los datos del investigador. (ibid, p. 35)

A cierto nivel estos problemas también aplican al trabajo de campo condensado y al desarrollo de estudios de perfil escolar.

Walker continúa sugiriendo que el trabajo de campo condensado tiene ciertas componentes en común con la conceptualización de MacDonald (1974, p. 15) de la “evaluación democrática”. Él cita el siguiente pasaje:

El evaluador democrático reconoce el valor del pluralismo y busca representar un grupo de intereses en su formulación de asuntos. El valor básico es una ciudadanía informada y el evaluador actúa como el agente en el intercambio de información entre grupos que quieren conocimiento uno del otro. Su técnica de recopilación y presentación de información debe ser accesible a auditorios no especialistas. Su principal actividad es la colección de definiciones de y reacciones hacia... (El sujeto de estudio)...El concepto justificatorio clave es “el derecho a saber”. (Paréntesis agregado).

Esto suena marcadamente apropiado para la situación en la cual estamos explorando el uso de estudios de perfil escolar. Como MacDonald ha señalado, los evaluadores son

frecuentemente contratados “por aquellos con poder, para estudiar a aquellos que no tienen poder” (citado por Walker, 1974, p. 36), pero en el estudio de perfil escolar los maestros están a cargo – aunque el poder el cual el investigador puede adquirir a través del conocimiento no debe ser pasado por alto. Walker continúa diciendo que en estudios dentro de tal modo democrático “tendrán un compromiso para retroalimentar la información rápidamente a los participantes en la situación bajo estudio...es menos importante generalizar que reportar acertadamente” (ibid, p.39).

Así, tomando del sumario de Walker, el trabajo de campo condensado fue intento para encontrar formas de recopilar y presentar datos con cierta velocidad; lo que es retenido de trabajos de estudio más amplios es el intento “de ser objetivo, imparcial y bien informado” (ibid, p. 43). Así el investigador, lejos de comportarse como un antropólogo pudiera necesitar hacer cuando “visita la tribu salvaje”, es en cambio, ser capaz de hacer lo mismo que Blythe (1969, citado en Walker, 1974, p. 47) describe como hacer “un extraño viaje en una tierra familiar” – extraño en que cada escuela a la uno va es en cierto nivel desconocida.

El trabajo de campo condensado puede sonar como etnografía en paro – y los estudios de perfil escolar pueden sonar como la versión pobre del trabajo de campo condensado! Pero debemos ver los estudios de perfil escolar como el desarrollo de una conducta y un propósito que es diferente que aquello que estudia el caso etnográfico. Mientras que en la etnografía la aspiración del investigador es, en la mayor cantidad de casos, convertirse en virtualmente invisible, o convertirse en otro habitante del escenario en estudio (“una mosca en la pared”, “ser parte del tapiz”, “convertirse en nativo” – estas son imágenes indicativas), en estudios de perfiles la presencia del investigador es fuertemente definida: la recopilación de datos está planeada, no es oportunista, y el investigador es, idealmente, un participante bienvenido en una serie de diálogos. Y en donde una etnografía es de muchas capas e intenta capturar la totalidad de una cultura particular, un estudio de perfil escolar y enfocada más limitadamente – pero los datos son contextualizados. Aunque el primer auditorio es el personal de la escuela, la contextualización es importante en que los participantes pueden necesitar ver cuáles aspectos del contexto influyen en relación al tema que se encuentra bajo estudio.

De lo que debemos estar pendiente es que los estudios de perfil escolar no sean tomados como una forma de cortar el precio a los estudios basados en la escuela por lectores que están presionados por unos índices de investigación universitaria competitivos para “ser vistos haciendo algo de investigación” y “produciendo un reporte escrito”. Los estudios de perfil escolar no son fáciles de hacer bien: ellos deben ser cuidadosamente negociados y planeados, y el tema debe ser uno que le interese a la escuela y uno que se dirija a la exploración a través de esta metodología particular. Y sobre todo, los reportes deben ser escritos con juicio y sensibilidad y la retroalimentación manejada por investigadores que entienden qué está en interés. Los investigadores aspirantes deben ser bien advertidos por la cuenta reciente de McCutcheon (1990) de cómo los contratos de investigación con escuelas pueden resultar equivocados.

El Modelo de Supervisión Clínica

La otra – más distante – influencia en los estudios de perfil escolar es el “modelo de supervisión clínica” de Goldhammer el cual ha sido modificado y renombrado “supervisión en sociedad” (ver Rudduck, 1987). En la supervisión en sociedad un externo trabaja en una relación uno a uno con el maestro. El maestro identifica un asunto en el salón de clase que él o ella quiere conocer más acerca de, y el externo recopila evidencia a través de la observación la cual iluminará el asunto. Tal evidencia es normalmente inaccesible al maestro, debido a la dificultad de manejar reflejo-acción y por que el maestro pudo haber socializado y no ver ciertas facetas de la interacción del salón de clases. Los elementos que enlazan la supervisión en sociedad con los estudios de perfil escolar son, primero, la secuencia de actividades y, segundo, el requerimiento de que el externo acepta la disciplina de trabajar en un enfoque definido por aquellos que son objeto del estudio (de esta forma, el potencial del externo es contenido). Las mayores diferencias son, primero, que la supervisión en sociedad se refiere usualmente a breves episodios de actividad (como una lección aislada o series de lecciones) y, segundo, que depende de observación en vez de entrevistas. Yo coloco más adelante los términos del contrato utilizado en la supervisión en sociedad y, enseguida, una versión modificada la cual puede proporcionar reglas base para los estudios de perfil escolar.

Tabla 1.1

Los términos del contrato de la supervisión en sociedad:	Los términos adaptados a los estudios de perfil escolar:
(i) El socio, el cual será observada su forma de enseñar, propone un foco para observar sobre el cual a el/ella le interesa la retroalimentación. El foco es discutido y aclarado hasta que ambos socios sienten que han llegado a un entendimiento compartido	(i) La escuela propone un foco para estudio al nominar un asunto que al personal le gustaría que le retroalimentaran. El foco es discutido y aclarado hasta que el representante de la escuela y el investigador sienten que han llegado a un entendimiento compartido (el representante de la escuela puede ser – aunque no necesariamente – miembro del equipo de administración superior).
(ii) Los socios consideran qué tipo de evidencia les iluminará el foco acordado y, dadas las restricciones de la situación, cuál será la mejor manera de recolectar la información.	(ii) El investigador y el representante de la escuela consideran que grupo de gente deben ser llamados para hablar con el investigador acerca de su experiencia y perspectiva. Juntos ellos planean, tomando en cuenta las restricciones de la situación, cuál será la mejor manera de agendar las series de entrevistas.
(iii) El socio observador acepta en adaptar su observación al foco acordado.	(iii) El investigador acepta en adaptar las preguntas de sus entrevistas y el contenido de su retroalimentación al foco acordado.
(iv) Él/ella acepta en disciplinar el contenido de su retroalimentación posterior a la observación aceptando un estricto principio de relevancia como está definido en el foco.	(iv) El investigador discute con el representante de la escuela la forma para la sesión de retroalimentación y plantea algunos de los asuntos que son de interés para el uso de una retroalimentación constructiva.
(v) El socio observador y el maestro aceptan verse para discutir la evidencia recogida tan pronto como sea posible después del evento. (ver Rudduck, 1987)	(v) Un reporte corto es preparado y la presentación oportuna – ya sea antes o después de la sesión de retroalimentación – es discutida y aceptada.

Desarrollando Estudios de Perfil Escolar – Algunos Ejemplos

Primero experimenté con el acercamiento en circunstancias en donde buscaba datos acerca de las formas en la cual las escuelas usaban trabajo de grupo cooperativo. Un maestro superior (i.e. el director) entusiasmado en desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje me invitó a su escuela. Acepté la invitación. Hice una visita preliminar en la cual entrevisté a este maestro y a algunos colegas de alto rango y antigüedad, uno de los cuales era señalado como una persona vinculada al estudio. El maestro superior aceptó identificar a un grupo de maestros para que los entrevistara, incluyendo maestros con diferentes niveles de experiencia y antigüedad, diferentes áreas, diferentes actitudes hacia la enseñanza y aprendizaje, y de ambos tipos: hombres y mujeres. La preocupación del maestro superior sobre el desarrollo de nuevas formas de trabajo le permitieron ofrecerme la gama de perspectivas y experiencias que yo requería; él no tenía nada que ganar al protegerme de ciertas actitudes que él bien sabía que existían. Incluso, era probablemente una ventaja para él tener algunos de estos sentimientos expresados en un documento público en donde otras vistas pudieran ser colocadas. Todo el personal fue informado acerca del propósito de las entrevistas y el acercamiento que debía adoptarse y el maestro de enlace organizó un calendario de entrevistas para dos días. El personal fue entrevistado, mayormente en periodos libres (acepté tomar no más de la mitad de cada periodo para que no tuvieran la sensación de pérdida de tiempo) aunque muchos, al hablar, dijeron que estarían contentos de tomar disponer de más tiempo. Se encontró un reemplazo para aquellos maestros a

los que debía entrevistar y que no tuvieron periodos libres en esos días. Las entrevistas fueron parcialmente transcritas y les adjunte un reporte que fue enviado primero al maestro principal y después quedó disponible en su forma original para que todo el personal lo leyera unos días antes de que llegara a la escuela para la sesión de retroalimentación (la cual había sido acomodada al final de la tarde para todo el personal).

¿Qué ofrecía el reporte que el personal no supiera ya en su totalidad? Mucho. Primero, había información. Fue relativamente una tarea fácil descubrir cuáles maestros en cuáles departamentos estaban haciendo un trabajo interesante. Encontré, por ejemplo, que un maestro, desconocido por sus colegas, había grabado sistemáticamente discusiones de pequeños grupos y analizado los datos por un periodo de tiempo – ella estaba haciendo el trabajo como parte de un curso de grado superior pero no había en la escuela el hábito en compartir el entendimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje así que su experiencia era desconocida. Segundo, descubrí que los maestros del personal apoyaban dos maneras muy diferentes de ver el trabajo en grupo: uno, que era solo apropiado para alumnos de bajo alcance (este grupo estaba ubicado bajo la percepción de que el trabajo en grupo es esencialmente para las relaciones sociales); otro, que era solo para los alumnos de alto alcance académicamente orientados, que eran capaces de manejar trabajo en grupo (este punto de vista estaba bajo la percepción de asumir que el trabajo en grupo era acerca del desarrollo del pensamiento independiente y que hacía poderosas demandas intelectuales de la gente joven). Algunas percepciones interesantes de niños se tendían detrás de estas respuestas: una imagen de niños siendo esencialmente “traviosos” y por lo tanto no eran de confianza sin la presencia cercana y constante del maestro; una imagen de gente joven como naves vacías para ser llenadas; una imagen de que eran los maestros y las estructuras convencionales de la escuela la que fracturaban la capacidad de los alumnos de progresar en su imaginación. Varios otros asuntos emergieron, en los que la escuela pudiera trabajar productivamente – por ejemplo, la realidad de las restricciones mencionadas por los maestros en la escuela como una manera de explicar por qué no habían explorado el potencial del trabajo en grupo (al cual, en ese momento, se la había dado importancia nacional):

“¿Trabajo en grupo? Los colegas pudieran pensar que las lecciones se están escapando de las manos.”

“A menos que te pares sobre los chicos, esta escuela no funcionará.”

“Ellos están muy felices sentados ahí como pequeñas jarras y dejando que tu viertas sobre ellos.”

“No puedes tener cooperación al nivel A”.

“Ves, tienes chicos que dicen: ‘El Sr. Jones nos hace trabajar. Hacemos trabajo real en sus lecciones. Estamos escribiendo todo’.”

“Los salones que tenemos no les permiten trabajar en grupo.”

“Tenemos muchas en contra para una sesión que dura solo 35 minutos. Es muy difícil hacer algo más allá del estilo tradicional (i.e. transmisión).”

Finalmente, las llamadas de auxilio empezaron a salir. Muchos maestros sintieron que ni su entrenamiento inicial ni su experiencia subsiguiente en el servicio les habían ofrecido apoyo en el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje no tradicional. Mas aún, la posición de la escuela relativamente apartada hacía difícil para los maestros viajar para visitar otras escuelas para buscar consejo, incluso si ellos sabían a donde ir por orientación e inspiración. Había una clara necesidad de más oportunidades dentro de la escuela para los maestros para compartir sus experiencias en la enseñanza y aprendizaje.

En el estudio de perfil escolar se intentó alguna contextualización. Por ejemplo, parecía importante recordar al personal de la escuela la dimensión histórica. Esto era una “escuela primaria convertida en secundaria” y mucho personal existente había pensado en la vieja escuela primaria y estaban extraordinariamente abiertos en reconocer los problemas que enfrentaban el aprender a sobrellevarse con los alumnos a quienes ellos esperaban que fueran menos correctamente motivados académicamente que aquellos a los que estaban acostumbrados. El personal estaba

también advertido que la otra escuela secundaria del área – la cual no tenía raíces en la escuela primaria tradicional – parecía encontrar más fácil el presentar una “imagen moderna” que, en tiempos de pocas oportunidades de empleo local, la comunidad parecía favorecer. Así, la escuela parecía necesitar confrontar las implicaciones de la historia, y entender lo que era el asunto en cuestión para el desarrollo de nuevos acercamientos en la enseñanza y el aprendizaje.

Me tomó de tres a cuatro días, después de que las transcripciones fueran tecleadas para trabajar con la información y preparar el reporte – el cual debía ser accesible, vivo y claro sin ser muy largo (produje alrededor de veinte bien espaciadas páginas de tamaño A4) y sin ser completamente crítico.

Mi siguiente experiencia en este tipo de estudio fue otra vez el resultado de verme involucrado en un proyecto de investigación. Esta vez había una preocupación nacional acerca de la disciplina y el gobierno había creado un Comité de Investigación (presidido por Lord Elton) el cual tomó evidencia de un grupo de gente dentro del sistema educativo y también hizo algunas visitas a escuelas. Se nos pidió a mí y a mis colegas que lleváramos a cabo una encuesta escolar (bajo la completa dirección de John Gray) y también una serie de estudios basados en entrevistas cortas de escuelas secundarias del centro de la ciudad (bajo mi completa dirección). El acceso no era problema. Las escuelas estaban interesadas en el asunto y ansiosas de que los maestros tuvieran una voz en el reporte nacional. Trabajé con David Gillborn y Jon Nixon y utilizamos el acercamiento de “perfil escolar”. La única diferencia era que en esta ocasión, debido a la naturaleza del contrato con el Comité de Investigación, se presentó la retroalimentación de manera oral en vez de escrita.

Estamos ahora por embarcarnos en la tercera etapa en el desarrollo del estudio de perfil escolar. Hemos sido comisionados por una autoridad educativa local (i.e., la Junta Escolar) para asistir a un equipo de coordinadores del plan de estudios local y maestros principales con la tarea de identificar y entender el progreso y recopilación con escuelas locales. Los coordinadores y los maestros principales identificarán los tópicos que ellos y sus escuelas quieren conocer más y yo y mis colegas emprenderemos una serie de estudios de perfil escolar. La primera comisión de tres escuelas que son parte de un plan de estudios local de un consorcio, es investigar las razones por las cuales las chicas hacen las cosas mejor que los chicos en los trabajos y exámenes del curso en el cuarto y quinto años de escuela secundaria (edades entre 14 y 16 años) (ver Harris et al., 1991).

Manejando el Proceso de Retroalimentación

El aspecto más problemático del estudio de perfil escolar – y más importante para la escuela – es el proceso de retroalimentación.

En la floreciente literatura sobre casos de estudio de escuelas ha habido muy poca discusión sostenida sobre la manera que los casos de estudios realmente trabajan para extender el conocimiento educativo y entender – ya sea para los mismos participantes (retroalimentación) o para público externo (utilización). Interesantemente, algunos autores de estudios escolares han presentado discusiones valiosas de los orígenes de su estudio y su metodología, ya sea acompañando la publicación (ver, por ejemplo, Lightfoot, 1983, pp. 3-26) y/o retrospectivamente (ver, por ejemplo Lacey, 1976, pp. 63-88) pero a los asuntos de la retroalimentación y utilización se les da relativamente poca atención por lo autores. Parece, a juzgar por la evidencia de ambos estudios escolares publicados y papeles aclaratorios, que la mayoría de los autores ven a los compañeros investigadores, políticos u otros practicantes como su principal audiencia en vez de la gente cuyo trabajo fue el elemento de estudio. De cualquier manera, algunos autores de estudios escolares que culminaron en publicaciones han escrito brevemente acerca de la retroalimentación, los cuales parecen recordar ya sea como una fase de cortesía en todo el proceso o como un “técnica de validación del demandado” (Ball, 1984, p.83). La pregunta sobre qué aprende la escuela sobre sí misma no es muy explorada. Ball, sin embargo, describe sus intentos de presentar borradores de capítulos a los maestros en “seminarios” voluntarios; él comenta: “Había muy poca o ninguna discusión en los asuntos generales que yo intentaba plantear o en los argumentos generales del capítulo”; en vez de eso, los maestros quería comentar principalmente sobre la presentación y formulación de cualquier pasaje que se refería directamente a ellos mismos o a su departamento. Sabemos, de cualquier manera, sobre discusiones en conferencias de investigación, que la etapa de presentación y retroalimentación de casos de estudio pueden ser

particularmente sensibles y el investigador deba negociar con serias objeciones planteadas por la escuela a la autenticidad de los hechos del caso, la representatividad de la evidencia, y la aceptación de la interpretación.

El Reporte: ¿Dejando que las Voces Hable por Sí Mismas?

Yo escogí grabar las entrevistas y tener secciones transcritas. Hago eso por que quiero ser capaz de citar pasajes de las entrevistas. Respeto el poder de la cita directa para capturar resumidamente y vividamente lo que podía solo ser expresado apagadamente y menos económicamente en las propias palabras del investigador. Algunas declaraciones llevan una densidad extraordinariamente rica en el significado de unas pocas palabras. Por ejemplo, en un estudio de estrategias de enseñanza y la autonomía estudiantil en escuelas del Reino Unido (Rudduck y Hopkins, 1984) yo recolecté muy claramente el interior comunicado en un comentario hecho por una estudiante senior de 17 años en la escuela – en lo que tradicionalmente ha sido llamado, en el Reino Unido, “la sexta forma”. Ella dijo: “Estar en la sexta forma es como ser soltada en una ventaja ligeramente mayor”. Las citas son poderosas cuando ofrecen imágenes asombrosas y memorables – como lo hizo esto - que nuestra propia experiencia inmediatamente aprueba como presentando una realidad que no habíamos visto tan claramente antes.

También siento que es importante señalar respeto por los maestros y estudiantes al permitir a otros – incluso sus colegas cotidianos – escuchar sus voces impresas. Como Apple (1990, p. 378) ha dicho, el sistema educativo sufre ya de la marginación de ciertas voces (maestras no-promovidas, maestros negros y estudiantes) y la investigación de casos de estudio es una manera de reparar este desequilibrio. Yo fui sorprendido, por ejemplo, por la fuerza del sentimiento expresado en los pasajes de una entrevista citada por Michele Foster en su presentación (1990) de la recolección de maestros Afro-Americanos en escuelas recientemente desagregadas en los 60's. Estas son voces que necesitan ser escuchadas. Por otro lado yo estoy conciente de lo que es dicho no es algunas veces fácil de escuchar por que nos incomoda. Por ejemplo, esto es lo que Foster escoge para citar de una entrevista con Ella Jones:

Yo no podía usar el baño con los maestros y todo eso. Yo debía usar el baño con los estudiantes. Yo no comía con ellos. Tú sabes, ellos me trataban como suciedad. Trajimos a nuestros alumnos negros. Los maestros, los maestros blancos, ponían a los niños alumnos, esto es cierto, en un lado y los blancos en el otro para que no tocaran, y no se mezclaran, y esa es la verdad (ms p. 13)

El investigador necesita ejercitar su juicio. Si este comentario fuera un testamento del comportamiento contemporáneo en la escuela en la que el orador está ahora enseñando, y fuera presentado en forma cruda, como se cita directamente, en un perfil de escuela que fue hecha disponible para todos los miembros del personal de esa escuela, entonces el reporte hubiera desencadenado tales reacciones defensivas que su propósito de abrir el debate sobre asuntos de igualdad en el trato hubiera sido socavado. Lo que revelan estos comentarios, como apunta Foster (ibid) es el alto grado del racismo institucional y las condiciones estructurales que se combinan para limitar las vidas profesionales de los maestros Afro-Americanos y estrangulan las posibilidades educativas para los alumnos Afro-Americanos. Y aunque la ponente no presenta a sus colegas blancos como responsables – “quiero decir, por Dios, ellos son víctimas de su propia sociedad” – no obstante si ellos ya no sienten que las cosas son como ella los representa y comparten con ella algún deseo de confrontarlos, entonces el poder de la mayoría, quien puede simplemente reclamar que está equivocada, puede atrasar la posibilidad del cambio aún más lejos.

Así que, la cita directa es una poderosa herramienta pero debe ser usada cuidadosamente. Hay otra razón para recomendar precaución. Cuando un reporte es construido con base en la evidencia ofrecida por miembros de una comunidad laboral, los ritmos personales o ángulos familiares de una cita en particular puede dejar al ponente abierto para su identificación, incluso aunque otras señales más obvias, como materias o status, no son revelados. Y en los Estudios de Perfil Escolar no hay tiempo para que el investigador aclare con los individuos cuales pasajes de la entrevista que dieron pueden ser citadas en el texto del reporte. El investigador siempre trata de

armar su camino entre los asuntos subexpuestos y los controversiales – un error que resultará en que la escuela no podrá avanzar – y declaraciones riesgosas – un error que resultará en que la escuela rechace el reporte. El “derecho a saber” (ver antes) debe tomar en cuenta el derecho a la primacía.

Conclusión

Los Estudios de Perfil Escolar son un síntoma de lo eterno. En un contexto de pensamiento de “escuela completa”, el acercamiento descansa en asumir que la escuela necesita “saber por sí misma” para planear efectivamente. El acercamiento toma en cuenta los problemas de conseguir y mantener un grado razonable de autoconocimiento institucional. Dos cosas en particular hacen esto difícil.

Primero, hay un intento orquestado centralmente para cambiar tanto lo que pasa en las escuelas y la naturaleza de las obligaciones de las escuelas con la sociedad. Lo que David Hargreaves dijo en 1982 acerca de la búsqueda de la identidad individual puede ser aplicado, en los 90's, para la identidad institucional:

Hoy nacemos en posibilidades y nuestra biografía puede convertirse en una migración a través de mundos sucesivos en los cuales tomamos diferentes identidades. (p. 97)

Dada la fuerte tradición del individualismo sobre los miembros de la enseñanza del personal de una escuela, el desarrollo de una capacidad de negociación comunal y de un compromiso que está basado en valores compartidos no será fácil de conseguir. La cultura del individualismo ha criado “una sospecha de acción colectiva” (ibid, p. 227). No hay estrategias tradicionales para construir autoconocimiento institucional y en el clima actual la ocupación frenética de maestros y equipos de administradores senior en organización de marcos de trabajo para el cambio, no dejan espacio para construir visiones colectivas genuinas.

Los Estudios de Perfil Escolar tienen pretensiones modestas. Estos permiten juntar una variedad de perspectivas sobre un asunto o una dimensión de la práctica. En cierto nivel, impiden que los maestros se alejen entre sí, como grupo del personal, de las realidades micropolíticas de la vida institucional para ellos llevarla hacia voces comunales ó públicas, que son frecuentemente ignoradas o que se han convertido en silenciosas a través de la frustración de saber que no serán escuchadas con respeto.

La cercanía y, por lo tanto, el rápido plazo para la producción de estudios de perfil escolar pueden hacerlos de alguna manera crudo pero son, después de todo, construidas por personas del interior que ya están familiarizados con plan general de las estructuras institucionales y la acción. Estos no aspiran a la totalidad y al refinamiento del caso de estudio de Lightfoot en el cual ella vio la captura de “la cultura de estas escuelas, sus características esenciales, su carácter genérico, los valores que definen su metas en el plan de estudios y las estructuras institucionales, y sus estilos individuales y rituales” (1983, p. 6). Los estudios de perfil escolar son parciales y son rápidamente delineados – a diferencia a las imágenes de Lightfoot las cuales emergen “lenta y deliberadamente” (ibid). Pero sus limitaciones son también, en cierto nivel, sus fortalezas, para que dejen más espacio para que el personal interno por sí mismo trabaje en ellas; requieren la terminación por parte de una audiencia curiosa e interesada. Estos son las formas de ayudar a las escuelas a tomar su lugar en el teatro a la luz del día.

Capítulo 2

ANÁLISIS DE EVENTOS Y EL ESTUDIO DE LA DIRECCIÓN

Robert G. Burgess

Voces

En todos los estudios etnológicos hay muchas voces: participantes e investigadores en el campo durante el periodo de la recolección de información y el investigador durante el análisis de los

datos y la transcripción de los mismos. En este capítulo el enfoque es acerca del análisis de eventos – una estrategia utilizada por antropólogos para entender el significado implícito y explícito dentro de una situación social. Aquí, el material bruto consiste en la información de la observación y de la entrevista con evidencia documentada. Cada tipo de análisis proporciona una voz a los participantes y se entrega al investigador. La unidad de estudio es el director y muchas voces y muchos tonos de voz son utilizados para construir un entendimiento del director en una escuela secundaria inglesa tomando eventos y comentarios que los rodean como el “caso crítico” o unidad de análisis.

Introducción

La dirección es un asunto que amenazaba en grande en muchos reportes educativos en escuelas. En el reporte HMI Ten Good Schools (Diez Buenas Escuelas) (1977), la calidad de la dirección fue vista como la característica crítica de todas las escuelas tal como lo remarca la inspección:

Sin excepción, el factor único más importante en el éxito de estas escuelas es la calidad de la dirección. (p. 35)

Ciertamente, ellos indican que la calidad de una escuela recae en un liderazgo efectivo. A pesar del interés en los maestros principales, encontramos que han sido omitidos de estudios sociológicos en general y de estudios etnográficos en particular. De cualquier manera, Stephen Ball (1987) ha dedicado una porción considerable de su análisis de la organización de escuelas al liderazgo y a la dirección, argumentando que el director está en el centro de la actividad micropolítica en una escuela. La pregunta que confronta el etnógrafo en este contexto es: ¿cómo puede ser utilizado el estudio de un maestro principal para examinar los procesos sociales fundamentales asociados con la estructura y organización de una escuela secundaria? Esto era un problema que me confrontó a realizar un estudio y un reestudio de una detallada escuela urbana coeducativa Católica Romana (Burgess, 1983 y 1987). En ambos estudios me involucré en un análisis de la dirección para arrojar luz en la forma en la cual la organización social de la escuela operaba. Aquí, se hicieron enlaces entre la información que fue recolectada a través de la observación y las entrevistas y una forma de análisis antropológico basado en el uso de “incidentes críticos” que ayudarían en el estudio de procesos asociados con la dirección. Este capítulo, por lo tanto, se enfoca en el uso del análisis de eventos para demostrar formas en las cuales un marco analítico puede ayudar para entender la dirección y transformar las escuelas en organizaciones sociales.

Puntos iniciales

Cuando empecé mi estudio de la Escuela Bishop McGregor en 1972 me enfoqué en la dirección, como Geoff Goddard, el maestro principal, era un elemento crítico definidor de la realidad que condujo, administró y definió las actividades escolares (Burgess, 1983 y 1984). La cabeza era, por lo tanto, medular para el entendimiento de la organización de la escuela. En ese escenario Goddard vio al director como un administrador cuya tarea principal era la gestión de crisis como él argumentó:

Mi trabajo no es manejar la crisis de hoy, sino manejar de un periodo de cuatro meses. La resolución de la crisis de hoy por principios establecida hace cuatro meses. Si no es así, algo ha ido mal con la planeación anticipada.

Este testimonio fue seguido con un conjunto de principios que delinearon la manera en que las crisis o situaciones críticas como incendios, colisiones y explosiones deberían ser manejados. En mi primer estudio me enfoqué en tres situaciones críticas que la dirección tenía que manejar: una amenaza de bomba, una marcha (manifestación) de alumnos y una crisis al final del periodo de verano (Burgess, 1983). Aún así pasó por alto muchas situaciones críticas que ocurrían diariamente e involucraban relaciones interpersonales entre maestros y maestros y el maestro principal que podía ayudar en adelantar el entendimiento la organización de la escuela.

Cuando regresé a la escuela Bishop McGregor a mediados de los 80's (Burgess, 1987) me encontré que el director y su equipo superior de administración tenían que manejar un número de situaciones críticas que ocurrían regularmente un plazo anual, semanal y diario durante el ciclo del año escolar. Estas situaciones incluían: ocupaciones que decaían, la redistribución de maestros y la disputa nacional de maestros entre las administraciones y los sindicatos de maestros. Mientras cada uno de estos fenómenos eran acompañados con procedimientos establecidos que el equipo de administración en cualquier escuela dentro de la autoridad local esperaba seguir, era sin embargo difícil que los planes fueran dispuestos para la práctica del manejo del día a día. En este sentido, el director definió muchas de las actividades que acompañaban a los maestros en su disputa mientras la escuela McGregor se iba a crisis. De hecho, él pidió que no escribiera nada acerca de estos críticos incidentes hasta que él se retirara.

Estudiando las Crisis

Los estudios de las crisis han sido producto del antropólogo Victor Turner (1957) quien expuso que una apropiada unidad de análisis en el estudio etnográfico pudiera ser una situación, un evento o una crisis que él define un drama social. Al usar este marco de referencia conceptual Turner argumenta que la pretensión es:

No presentar un reiterado recital objetivo de una serie de eventos, mas bien se refiere, con las diferentes interpretaciones puestas sobre estos eventos, y en la manera en la cual se expresan cambios o conmutaciones en el equilibrio del poder o ventilar intereses divergentes dentro de preocupaciones comunes (p. 352)

El drama social es por lo tanto un mecanismo que puede ser utilizado para examinar los procesos sociales involucrados en una situación social. Es este marco de referencia el que fue utilizado para examinar un aspecto de la disputa de maestros de la Escuela Bishop McGregor el periodo de otoño de 1985.

Stephen Ball (1987) nos recordó que la acción industrial en las escuelas destaca muchos asuntos para maestros y para escuelas tal como lo remarca:

La noción de "disputa" debe ser reconocida en dos sentidos: primero la disputa formal entre sindicatos de maestros y sus patrones; segundo las disputas que acompañaban y que han surgido entre los mismos maestros como resultado de la ejecución. Los conflictos pueden surgir en las relaciones interpersonales de los maestros en una escuela, en las relaciones entre miembros de diferentes sindicatos de maestros, entre maestros y su administración, particularmente el director, y entre maestros y la LEA (p. 270)

Ciertamente, dentro de la escuela Bishop McGregor muchas de estas características estaban presentes; específicamente relaciones interpersonales entre maestros y entre maestros y el equipo de administración el cual invariablemente involucraba al director. Es, por lo tanto, el propósito de este capítulo enfocarse en un aspecto de la disputa de los maestros en la Escuela Bishop McGregor para examinar como el director llevó a cabo el manejo de la crisis en los 80's y demostrar cómo el análisis de incidentes críticos se apoya en diferentes tipos de información de observación y entrevistas que puede ser utilizado a lo largo de la información documentada. En corto, material ilustrativo será utilizado para delinear la forma en la cual el análisis es ligado a la información que es recolectada.

El marco de referencia que usé para enfocarme en diferentes dimensiones de las crisis es la noción del drama social de Turner que provee un "área limitada de transparencia en la antes opaca superficie de la apacible vida social común" (Turner, 1957, p. 93). En el trabajo de Turner, cuatro fases de un drama social han sido identificadas. Estas son:

- (i) Un *incumplimiento* de las relaciones reguladas entre personas en el mismo sistema de relaciones sociales.

- (ii) Una *creciente crisis* en donde el incumplimiento pudo ampliar y hacer co-trayectoria con una división dominante en el patrón más amplio de las relaciones sociales a la cual todos los partidos pertenecen.
- (iii) *Mecanismos redressive* de un tipo formal o informal que puede ser usado por miembros del grupo social para limitar la propagación de la crisis.
- (iv) *Reintegración* del grupo social y la legitimación de las rupturas entre las partes.

Cada una de estas características pueden ser identificadas en la disputa de los maestros, pero un incidente crítico será examinado para ver como puede ayudar en nuestro entendimiento de la dirección, las relaciones maestro-administración y las relaciones director-administración.

El Contexto del Drama Social

Para noviembre de 1985, la disputa de los maestros llevaba 10 meses en la Escuela Bishop McGregor. El director y dos de sus comisarios, juntos con algunos maestros senior que no eran miembros del sindicato, fueron vistos por el personal al intentar fraccionar a los sindicatos, y realizar tantas rutinas "normales" como fuera posible operando durante los horarios de almuerzo. El resultado fue que el director detectó un cambio en el personal como él lo señaló en una entrevista que realicé con él:

(En el pasado) el personal con todas sus fallas hablaba lo que pensaba y era abierta en una manera justa, alegre en una manera justa, ahora no es tan abierta ni tan alegre ni hablan lo que piensan. Se encuentran en grupos pequeños. Mis dos comisarios ahora si saludan a alguien, cerca del 50 por ciento de las ocasiones les regresan el saludo y el otro 50 por ciento pasaban de largo.

Muchos maestros recuerdan a estos dos comisarios (Phil Barlow y Gill Davies) como "anti-sindicato" y "derechistas" mientras Phil Barlow no pertenecía a un sindicato y Gill Davies era miembro de la AMMA (Assistant Masters and Mistresses Association – Asociación de Asistentes de Maestros y Maestros) a quien se le reclamó que no asistiera a las reuniones del sindicato de la escuela ni seguir las instrucciones del sindicato. De manea similar, el director, que había sido Secretario de la oficina local la NUT (National Union of Teachers – Sindicato Nacional de Maestros) no participaba en el sindicato, no atendía las reuniones y no participaba en la escuela como se lo pedía el sindicato.

Tales acciones fueron interpretadas por los maestros como una instancia "anti-sindicato" de su administración con la consecuencia de que fortaleció la resolución de muchos maestros; especialmente los representantes del sindicato para mantener su actuación. Ciertamente, para noviembre de 1985 el director comentó:

Las acciones están mordiendo y las acciones se están volviendo más desesperadas y el efecto de las acciones es obvio a nivel superficial: más chicos se van a casa, tú sabes, no hay reuniones – ya van diez meses desde que tuvimos nuestra última reunión.

De cualquier manera, su percepción de los sindicatos y la administración era resumida como se indica a continuación:

Hay grandes tensiones dentro los miembros de la NUT y entiendo que dos han renunciado la semana pasada, y hay otros que dicen que ya han tenido suficiente pero no es cierto. Hay grandes tensiones entre la consciencia de la representación de la NAS/UWT y lo que ve, dice y ha hecho, no hay duda. Hay tensiones, considerables tensiones y amargura entre aquellos que son duros para la acción y que están determinados a llegar a un final amargo, y a una administración amarga. La administración es vista como cualquiera que no toma la línea dura. Ha sido un medio plazo amargo, molesto y triste. Ahora esas son las cosas que lo caracterizan, no hay una gran alegría y placer en ningún lado del mundo.

De manera similar, el director tiene un punto de vista más pesimista de la dirección. En los 70's me había comentado sobre la libertad de la que disfrutaba (Burgess, 1984) pero en 1985

comentaba sobre las restricciones que operaban en los maestros principales en la extensión habiendo recibido la carta, Goddard también se la mostró a Phil Barlow, quién consideró que él y Gill Davis habían tomado muchas decisiones sobre la acción de unión aún cuando la cabeza estaba en la escuela. Como sea, él consideraba que esta errónea interpretación de que los cursos, o clases, fueran enviados a casa a principios de otoño fuera el resultado del "NUT" a lo cuál él explicó:

Las acciones están mordiendo y las acciones se están volviendo más desesperadas y el efecto de las acciones es obvio a nivel superficial: más chicos se van a casa, tú sabes, no hay reuniones – ya van diez meses desde que tuvimos nuestra última reunión.

Encontré desde entonces, en cada oportunidad, que tal vez podría estar equivocado, pero no lo creo, en cada oportunidad desde entonces con la unión particular, el NUT, si ellos se aproximaron al patrón, entraron en contacto, cuando él estaba en la escuela, no lo sé, pero ciertamente tomaron la oportunidad cuando él estaba fuera de la escuela, comprando algo, y apareció cuando yo estaba mandando una respuesta dos o tres veces al día a otra petición de la misma unión, diciéndole, a ella:

"mira, lo siento, la oficina dice que no es correcto, tu sabes, que lo que pides es incorrecto o, lo siento, la oficina dice definitivamente "no". Creo que cada decisión que tomé durante todo ese otoño fue retada.

Sin embargo, él consideró que el incidente crítico con el NUT y con el representante de la unión vino cuando se le pidió una indemnización por escrito para los maestros en el NUT en contra de dar clases que no eran requeridas en la escuela hasta la media mañana. El comentó:

"Tengo que dar una indemnización por escrito a los maestros del NUT, que yo tomaré responsabilidad completa de esos niños porque ellos no deberían haber estado en el sitio. Yo creo que allí es en donde las cosas de verdad estaban difíciles, porque me negué a dar el escrito inmediatamente. De hecho, ese no era mi lugar, quiero decir, si el jefe está fuera, entonces obviamente, la cosa recae sobre mí, yo estoy a cargo, pero no iba a tomar una responsabilidad legal, otra a lo que yo realmente tenía, una noche, pensé que bajo ninguna circunstancia lo haría, porque marcas un precedente si lo haces para comenzar y ese no es tu lugar para tomar una responsabilidad. Bien, entonces, no di nada de eso, y después, empezó la bola a rodar, hubo acusaciones contra mí por escrito al patrón y pensé bien, no estoy de pie por esto...al punto que era muy doloroso y tuve el presentimiento que aquella persona estaba atentando, en las alegaciones que ella estaba haciendo, acrecentando el problema, tu sabes, tuve esa cosa personal, me sentí profundamente herido y ella estaba tratando de encajarme el cuchillo. Yo creo que ella lo logró. Entonces yo, inmediatamente...bueno uno de mis padrinos es un notario y esta cosa vino el viernes y mi jefe regresaba el viernes, después de una semana libre, enséñame la cosa y yo dije, "no voy a dejar que se salga con la suya" y él dijo algo como, tu sabes, "Bien, no debería o algo así, no te quedes a la mitad, da un consejo".

Después que Phil Barlow regresó a la escuela, después del fin de semana, él explicó que había visto un aviso legal, una situación que fue rápidamente interpretada por los representantes de la unión y ahora todo estaba en las manos de un notario. El resultado fue una situación venenosa para todas las partes que el líder había intentado resolver, datos observacionales y de entrevista, junto con la evidencia documentada, entonces, me permitieron construir una relación del modo o la manera en que el líder manejó la tercera FACE de este drama social.

El miércoles siguiente a la semana cuando la carta fue enviada, una reunión para la secretaria de la unión, el representante del NUT y Phil Barlow, el representante. De cualquier manera el no pudo asistir a la junta, pero de cualquier modo estuvo al frente, Goddard hizo una serie de notas en la reunión que fueron después aceptadas por el NUT. En donde la unión secretarial comentó sobre la poca relación entre la unión representativa y el consejo representativo de McGregor. En efecto, las

notas de Goddard contenían un pequeño fragmento sobre lo que comentó a cerca de la acción de Phil Barlow y dijo: "el estaba exagerando que nadie era bueno para acercarse a los gobiernos, dejó solo una opinión sobre dicho tema, no puedo creer que fuera un acercamiento sensible o sensitivo al problema, estoy asombrado y esto se puede interpretar como una intimidación al NUT, estoy ansioso de dar al SJ mi completo apoyo. Es sintomático de una actitud superior, yo se de pocos representantes del NUT que pueden tener éxito en la cima, es el mejor camino para los procedimientos normales....no estás de acuerdo?"

De cualquier forma, las notas indican que el jefe no está de acuerdo, tampoco comentó ni dijo nada a cerca de las notas que hizo de la unión secretarial.

Parecía que ninguna solución era posible a este nivel, de cualquier forma, el jefe estaba viendo un consejo por parte de los oficiales del LEA y ese nivel, como él me dijo, que el consideraba una respuesta escrita era requerida por la Carta de Mrs Jackson. Dicha carta pasó por 5 borradores, un oficial corrigiéndola y dos ensayos más lejos, un borrador final fue producido con un oficial mayor. El record de los archivos siguientes fue enviado:

Querida Sra. Jackson

26 de Noviembre 1985

Continuando la discusión que tuvimos usted, el señor Ball y yo, (la unión secretarial) la semana pasada, emprendí consultarle a LEA a cerca de algunos temas. Ahora me ha sido sugerido que busque respuestas formales o ciertos puntos, yo hice dos preguntas más profundas y una de ellas sugerida a usted.

Primeramente usted usa la frase "Su representante". Técnicamente tenemos tres representantes. ¿Podría Ud. confirmar la identidad de su representante? En segundo, necesito por escrito la evidencia que me hizo verbalmente a cerca de mi incompetencia e intransigencia que menciona en su carta.

En seguida, también pregunta si Ud. piensa que esta forma de escribir es de ayuda? En vista de lo que implicó y el impacto que causó en la reputación de los colegas profesionales, Ud. debió haber enviado la carta con atención a mí, sin haberla enviado con copia al colegio.

Finalmente, me fue sugerido que le de una oportunidad a ud de retirar sus críticas sin alguna reservación. Sus respuestas y comentarios serán bienvenidos para el lunes 2 de diciembre.

Envió una copia de esta carta al sr. Ball. En el transcurso de este tiempo, teniendo preparada las respuestas a las preguntas abiertas, y fui advertido que debo de esperar las respuestas antes de intentar responderle a Ud. y al Sr. Ball.

Sinceramente suyo,

G. Goddard
Jefe de profesores

La carta me fue descrita por Goddard, de manera breve y corta a mi memoria, como una carta abrupta, de cualquier forma explicó:

"Desde ese tiempo no he tenido conocimiento si estaba en mi cabeza o en mis talones, necesitaba de autoridad. Necesitaba estar seguro que le autoridad iba a estar en la misma esquina conmigo. No estaba absorto y también tomé casi, palabra por palabra de lo que establecieron los representantes de la autoridad.

Ciertamente era como el caso de la copia de una carta de otra forma escrita era la protección de la acción de un maestro dentro de la escuela, el resultado fue una reunión entre Sally Jackson y Geoff Goddard en donde ellos recordaron de diferentes términos.

Sally estaba sorprendida de recibir la carta, pese a que estaba avisada desde antes por Goddard, que su carta no aparecía en el tema, ella remarcó:

“Me parece sin sentido. Fui directamente atrás de G. Goddard y dije, “A qué te refieres con esto?” Sostuve mi queja formalmente en su presencia y en la de la unión secretarial, y le pregunte que si recordaba lo que dije, y si era cierto que lo escribiera y que respondiera un si, y mi pregunta final fue, eso y pisando tierra firme con G. Goddard? Y como no obtuve respuesta me retiré.

Mientras tanto G. Goddard explicó que su carta es resultado de una cadena de eventos que culminaron en una reunión en la oficina. Comentó que la carta se trató a cerca de:

Una entrevista de aproximadamente 6 minutos, en donde la señorita Jackson, entró y me dijo exactamente lo que pensaba de mí y usando una táctica que a través de los años he encontrado como fructuoso el prevenir una disculpa y simplemente dije: “Se lo que dice.” Es todo lo que puede decir? Ella dijo. El hecho de que sea una táctica desesperante no la hace escaparse de mí, esta hecho...está hecho más para protegerme a mí que para irritar a las personas con quién estoy hablando, esto significa que debo contestar que estoy preparada para articular en el tiempo presente, necesitaba tiempo para pensar después de eso, y después hubo dos sesiones con D. Ball, que apuntaban a la carta ofensora, sin ninguna disculpa en ella, eso causo otra ruptura con Phil Barlow y Gill Davis y después vino la famosa sesión del miércoles por la mañana en la oficina.

Durante este periodo Goddard trabajo de forma informa y formal para resolver una disputa, habló informalmente con el NUT y con el NAS/uwt.

También envió la carta formal en donde publicaba su reclamo de su disgusto, pero en donde mandó a su representante con una nota, que empezaba así:

Este caso pone a presión en SJ y DB en ves de ponerlos al frente.

También continuo, diciendo que el oficial reclamo:

Lo que mas causa daños a un miembro del staff, es adquirir una reputación de un litigante. Debemos ser vistos a este nivel como los elocuentes considerables y ser los últimos compilados como un último recurso.

En estos términos, la atención a tener una solución incluye un manejo estratégico que permita con los suplentes y arruinar a los representantes de la unión secretarial, también estaban asombrados de estos eventos que ocurrieron y recordaron lo siguiente:

Estoy sorprendida de su decisión de escribir a nuestro representante concerniéndole de su carta del 15 de noviembre. Lo conocí a usted de manera informal concerniéndole a ella de su carta del 15 de noviembre y le ofreció mostrarle la carta. Entiendo que siguiendo esta conversación conoció a Sally al siguiente día y empezó con que la carta no era lo mas largo en la disputa. Cuando lo conocí a usted informalmente, al siguiente día con Sally, mi impresión de que la carta no era lo más relevante en absoluto de la discusión, se confirmo por hecho de que usted hizo la carta en referencia a ella durante la discusión.

La carta también comenta sobre la relación de David Ball en Mc Gregor y remarco:

Es mi punto de vista que las relaciones entre la unión y el comité de la escuela se han deteriorado mucho más que en otras escuelas secundarias de la división.

Copias de esta carta fueron enviadas a la iglesia del LEA, y a un oficial que estaba en turno en una reunión. Mientras tanto, Goddard asumió el impacto que tuvo esta arma en la escuela en una nota escrita el día que se recibió la carta de Ball. La nota proveía un sumario de la situación y es

un estatuto personal localizado en un archivo en donde Goddard recuerda los procedimientos de cómo maneja las cosas en el equipo con los siguientes términos:

Dos procedimientos

Siempre existen procedimientos pero uno busca el balance utilizando sistemas para copiar con cuidado de no hacer desigualdades. Durante los últimos 10 meses los procedimientos han crecido paulatinamente hasta septiembre. Durante el mes de septiembre y octubre el lapso de crecimiento ha sido escalonado y el lugar de impacto de esa presión relata antes de que se concentre el mismo en dos de mis representantes y un jefe cada año en Mc Gregor. Fui avisado por la NAS/UWT, que no existe nada personal en esto. Mi NUT por la carta ahora, me enseña a arrojar una soga entre mis representantes y yo mismo.

De cualquier forma, también reflexioné sobre el límite de la escuela cuando comento:

UNA ESCUELA BONDADOSA

Desde que Mc Gregor empezó, nosotros, comprometimos a crear una escuela bondadosa. Hasta antes de este verano esto todavía era cierto pero trágicamente el cuidado que era lo primordial de Mc Gregor, ha sido también atacada. Los adultos se han puesto a sí mismos primero. Los niños vienen después en un segundo camino. El pegamento que nos mantiene unidos es más quebradizo que como nunca lo fue. El espíritu que nos alienta, está cayendo y muriendo y no estoy seguro de que este vuelva a revivir. Mc Gregor no será más algo interesante, ese lugar excitante que todos amaban. Es un lugar de conflictos deliberados con heridas que tomarán meses para sanar y las cicatrices que estarán presentes siempre. No son cicatrices que nos honren. Ellas hablan sobre guerras civiles que son más dañinas que cualquier otra guerra en general. La historia te enseña que las guerras de la religión son más furiosas que las guerras de conquistas. Pero por el daño que hacen al jefe de una familia lo hace luchar contra todas aquellas cosas que lo enfurecen. Y las familias olvidan a paso lento.

En esta base, era evidente para Goddard que una estrategia era requerida para brindar reconciliaciones al staff. De hecho esto era también una visión sostenida por Sally Jackson que también siguió un patrón de reconciliación con los representantes. Son estrategias para las reconciliaciones que conocemos como la fase final de un drama social.

LA RECONCILIACION

En mi primer estudio de la escuela Obispo Mc Gregor, identifiqué las estrategias que Goddard usaba para traer a una situación en crisis, una conclusión entre su staff. En el segundo estudio en 1980's encontré que él se basaba en un aprovechamiento similar como el mecanismo de la reintegración y la reconciliación, se puso en operación antes de una semana de descanso, una estrategia que en el pasado ayudó a enfriar las situaciones. En ello, él también usó una característica católica de la escuela en tratar y redefinir la situación y de recordar a los maestros las normas y valuaciones a los que ellos deberían estar suscritos.

De cualquier forma, los suplentes de los maestros, han resultado en menores conflictos que en la que los jefes han sido identificados. El resultado fue de que la tarea, que algunos maestros tomaron al extremo el mandar copias de la carta que fue firmada individualmente por todos los del staff. La carta empezaba por subrayar reuniones que fueron tomadas para brindar una reconciliación a las discusiones, entre algunas partes de nuestro staff y fue en indicar que el acuerdo fue buscado con la unión no para intensificar acciones industriales antes de Navidad en la escuela cuando empezó:

Estamos en una situación que no solo nos divide unos de otros gracias a nuestros principios y nuestras conciencias. También se vuelve miedo en muchos de nosotros, aparte por el conflicto entre nuestro amor a nuestros hijos y la forma en que el gobierno central trata la profesión. Nosotros más claros que ningún otro, vemos los efectos dentro de un

número que crece de nuestros jóvenes y las acciones que sentimos les competen. También cuidamos sin creer en ningún sentido de urgencia en la parte de nuestra política de maestros para buscar un reglamento aceptable.

No debemos fallar de la misma forma. Debemos reconocer urgencia para la paz entre nosotros. Debemos reconocer el gran daño de nuestra falla de encontrar paz que necesitamos todos los que estamos en Mc Gregor. Quisiera poder escribir con claridad y precisión acerca de cómo exactamente nos debemos mover. La verdad, mis queridos amigos, es que no se. Debemos empezar con muchas ganas cada día. Nos podemos ayudar unos a otros. Podemos hablarnos unos a otros. Podemos aceptar que aun cuando estemos en desacuerdo con lo que otros hagan, están haciéndolo por convicción y no por malicia. (Estoy en desacuerdo con eso que estas diciendo pero puedo defender hasta la muerte tu derecho de decirlo). Podemos dejar en un lado y deseando palabras, en privado y en publico, que deben herir a otros.

Debemos entonces movernos a favor de buscar los detalles de nuestro desacuerdo y tratar gentilmente y con claridad de entendernos unos a otros. Debemos intentar y alejarnos de nuestro aferramiento, y tratar de ver lo bueno que esta haciendo temblar lo que paso. Debemos escucharnos unos a otros. Debemos de cuidarnos unos a otros.

Pero todo esto sostendrá al menos una de cada una de nuestras almas en la búsqueda a descubrirnos a nosotros mismos para estar en paz.

Todos reconocemos que esto pondrá en su lugar grandes demandas frente a todos aquí en Mc Gregor. Esto necesitará una enorme fuerza para tratar y entender a cada uno de lleno y si nosotros tenemos éxito, esto nos llamará para un comité para cuidarnos unos a otros que ha sido la característica más poderosa de este staff a través de los últimos 60 años.

Aquí el símbolo de una escuela católica como una escuela bondadosa que trajo a los maestros la atención. Además, también continuo el por retratarse a si mismo como un jefe que cuido por su staff y la situación en donde ellos estuvieron localizados, mientras que al mismo tiempo explicaba por que no tomo ninguna parte en la acción cuando empezó.

Capítulo 3

EL CONCEPTO DE LA CALIDAD EN LA ACCION DE LA BÚSQUEDA: DANDO VOCES PRÁCTICAS EN LA BÚSQUEDA DE LA EDUCACION

Herbert Altrichter

La búsqueda de la acción es el estudio de una situación social con una vista improvisada de calidad con ello. La búsqueda de la acción no es un método de datos analizados. Tampoco es caracterizada por métodos específicos, pero tampoco integrada por métodos que consisten en una estrategia metodológica. Esta estrategia suele ayudar directamente a personas con una situación bajo investigación (y esas son las normas educacionales, para maestros y estudiantes en primer lugar) para articular, validar y descubrir sus visiones y sus actos de diseño a favor de mejorar la situación en la que vive.

Thus, un capitulo de búsqueda de acción puede parecer remplazada en el contexto de un libro de análisis si no es tomada como un cambio para considerar una relación de estrategia y preguntas tácticas sin una búsqueda que siempre compromete a una serie importante de decisiones antes y después de una colección de datos y análisis que, eventualmente, transforma los resultados de una búsqueda y su relevancia para el campo social en una investigación. La consideración estratégica nos debe prevenir de sumergirnos en una técnica de aspectos de táctica de búsqueda específicas (como una profunda deliberación practica nos ayuda a reconsiderar como debemos traducir mas generalmente en un gran termino las ideas en acciones especificas que pueden ser consideradas expresiones concretas de estas idea generales).

Consecuentemente, quiero concretar en una estrategia cierta igual para el desarrollo de una acción de búsqueda que esperadamente ayudará a relevar preguntas para otra búsqueda cualitativa de estrategias (tácticas analizadas empleadas sin su contexto): Cuales son las fases cualitativas de la búsqueda de acción y como pueden comunicar de una forma que se entienda para los principiantes? Durante los últimos años hemos estado concentrados en responder preguntas que son, al mismo tiempo, una temporada teórica de explicar una posible fundación metodológica y una necesidad practica para una aprobación de búsqueda que es actualmente trivante en la lengua de los países de Austria y estadounidense. Para empezar con ello, quiero esquematizar las bases teóricas de nuestro criterio cualitativo. Estos criterios son presentados en la siguiente sección. Finalmente, los apartados de aplicación y los usos de la crítica del aprovechamiento son discutidos.

La Teoría Profunda

Las búsquedas de acción, como muchas otras búsquedas cualitativas, se sienten usualmente como la empírica tradicional, métodos falsificados vagamente no son adecuados a su trabajo. Con frecuencia la reacción reclamada de que su búsqueda es profundamente diferente a la búsqueda empírica tradicional formulando métodos alternativos de criterios. De todas formas, las búsquedas empíricas se practican en muchas formas diferentes de artículos populares de la metodología de búsquedas empíricas tradicionales también. Por otra parte, la mayoría de las actividades y decisiones diarias sin el proyecto de una acción de búsqueda no son profundamente diferentes a aquellos proyectos basados en la relación empírica tradicional antes de divisar un método alternativo de la acción de búsqueda y, aceptando la consecuencia derivada, de un justo criterio metodológico empírico tradicional al menos para las áreas específicas de la búsqueda.

Nuevas revelaciones en la búsqueda de una ciencia natural substanciosa así como en una ciencia de filosofía puede ser interpretada como pavimento de una forma de reincorporar una búsqueda alternativa tradicional en una metodología tradicional (la cual, en estos tiempos, no es una herramienta tradicional de búsqueda pero es posible en una forma que debe justificarse a un aprovechamiento alternativo de búsqueda). Estoy de acuerdo con Weingart que lo que vemos en estos días es una profunda crisis filosófica de una ciencia concebida como una ciencia de orden, como una tabla de sensores de búsqueda, como un método ideal institucionalizado. La salida, que sugiero, no se puede encontrar con una revisión rápida, algunas nuevas normas y reglas para remplazar a las obsoletas. Mejor tenemos que retomar nuestros pensamientos de para que sirve una metodología y a que se debe parecer. Irónicamente Feyerabend, que es considerado usualmente como un agradable, pero destructivo hombre, que parece proveer las ideas mas inspirantes para esta tarea. Dibujando en el pensamiento Feyerabendiano, quiero esquematizar las principales hazañas en las alternativas de metodología.

Evitando las reglas Generales de la Búsqueda.

La metodología no incluye un limite fijo general de reglas por la ayuda de quién puede distinguir entre una ciencia y una búsqueda científica, ninguna fundación fija, por la suplica de quién nosotros podemos asegurar la descendencia de nuestra búsqueda aún desde afuera. La intención principal de una metodología es, por el contrario, defensiva. Atiende a mantener un espacio de búsqueda e instinto abierto desde que es una advertencia del factor que procede usualmente y métodos que pueden ser desarrollados y no podemos prever, y que su procedimiento que conocemos puede ser problemático en un nivel general puede no estar limitado en aspectos específicos de palabra.

Dando la Experiencia de la Búsqueda en un inventario de Reglas.

Feyerabend no es del todo las reglas tampoco en su regla cardinal del "nada va": "yo tampoco quiero remplazar reglas, tampoco hacer lo que quiero para enseñar su desvalorización; yo mejor prefiero incrementar el inventario de reglas, y quiero sugerir un diferente uso de todas ellas. El

niega la superioridad de un procedimiento metodológico específico en la demostración de la búsqueda científica pero sugiere la colecta diferente de procedimientos en la invención de reglas. Estas reglas pueden preparar a buscar su tabla desde que provee ejemplos históricos de digitación con búsquedas de problemas e ilustrando la complejidad de un esfuerzo. De cualquier forma, deben ser justificados, criticados y desarrollados sin un proyecto de búsqueda nueva.

Revisando en una misma Búsqueda.

Inventar, escrutando y aplicando reglas metodológicas y criterios es una buena y dura tarea de búsqueda prefiero un proyecto en concreto, que una prerrogativa de métodos especializados. La búsqueda no es una aplicación de métodos específicos, pero es metodológica en si misma, es un esfuerzo esencialmente reflexivo. Su estructura metodológica, la coherencia de sus elementos, de todas formas, deben de ser argumentadas sin una interpretación específica. Estos argumentos proveen una justificación lógica por una insinuación a veces dada por una acción de revisiones. Los métodos que escogimos son (...) deben de ser testificados como muchas de las hipótesis substanciosas. Haciendo una revisión dentro de una revisión de métodos es metodológicamente necesario una vez que los métodos no son considerados ya como aficionados. Las revisiones deben escrutinar sus métodos de uso, para aprender mas acerca del potencial de estos métodos en contextos específicos y prevenirlos de una petrificación que venga.

Situando la Revisión en un Contexto Democrático.

Quien va a escoger entre una búsqueda alternativa programada en la ausencia de una firma de reglas metódicas? La solución de feyerabend, es la siguiente: dar el poder para seleccionar la revisión programada para legislar comités que pagan impuestos que conciernen a la revisión respectiva. Su concepto de revisión democrática, es clara, basada en la imagen liberal de la participación electiva. Yo en lo personal me siento más comfortable con el modelo democrático de la revisión en la cual ofrece acciones de revisión como: la revisión puede envolver a todos aquellos que les concierne un problema práctico en un esfuerzo de colaboración para cambiar las situaciones de acuerdo a las aspiraciones compartidas.

Para la práctica de la búsqueda y la facilitación de la búsqueda será de mucha ayuda el desarrollo así como un inventario de reglas de pulgar. Una forma de arribar así como un inventario es para simular acciones de revisar para monitorear, coleccionar y reflejar sus experiencias de búsqueda e insertarlas en un inventario que es testificado y desarrollado sin una búsqueda más distante. (Hemos experimentado con un desarrollo práctico, y un inventario metodológico. Altrichter). Por otro lado, debe ser sensible a la búsqueda de un potencial de elementos de sus inventarios en otros campos. Como significa enseñar el contraste de la realidad deben ser estimulados más distantemente desarrolladas las reglas basadas en la práctica. En un papel mas reciente analizamos la teoría crecida del aprovechamiento que es atractiva a muchos buscadores en acción, de todas formas, argumentamos que es incompatible con algunos credos de la búsqueda en acción. A referencia con el análisis de Donald Schon's de la práctica profesional podemos concluir:

... no es necesario para la búsqueda maestra para relevar los criterios lógicos importados de otros campos de la búsqueda, pero debe concentrarse mas a fondo en el desarrollo reflexivo de acciones profesionales que en el contexto de la practica de si mismo son responsables para la calidad de la acción... calidad en ambas búsquedas y enseñanzas profesionales es atribuido por el pensamiento teórico y empírico, inductivo y deductivo en aspectos en la forma caracterizada por Schon como la reflexión en la acción... Thus, pensamos: lo que es bueno para la práctica es bueno para la revisión.

Hay, verdaderamente, al menos dos razones que hacen las teorías de la acción profesional y la enseñanza un recurso prometedor para el desarrollo así como una metodología defensiva de una acción de búsqueda:

Primeramente: las actividades de búsqueda y los instrumentos no son profundamente diferentes, pero más bien son derivados de las competencias diarias de las observaciones de los practicantes, interpretes, que hacen sentido al desarrollo de sus prácticas. La búsqueda de la acción atiende a dar asistencia al desarrollo, diferenciando y sistematizando las competencias profesionales más que a remplazarlas. Para saber más acerca de los componentes específicos de las reflexiones de cada día debe ayudar a explicar y formular reglas de pulgar que conduzcan a practicar la búsqueda.

Segundo, desde las prácticas profesionales se ven como principales agentes de búsqueda de acción como debe ayudar el clarificar las partes específicas de la profesión y su relación con los clientes y su variada sociedad.

Cuales son las Características del Reflejo de una acción Profesional?

El concepto tradicional de la práctica profesional es: "la actividad profesional consiste en solucionar un problema instrumental ocasionado por una rigurosa aplicación de teoría científica y técnica. Esta vista ha sido doblada del modelo de racionalidad técnica; este presupone apuntar individualmente y estabilizar contextos institucionales. Estas demandas deberán darse a conocer por simples y repetidas tareas; la mayor y más relevante situación de la práctica profesional están en el complejo opuesto, incierto, ambiguo y único. Debido a las situaciones tan complejas (y no debido a las que son repetitivas) personas profesionales son llamados para ello. Durante estas situaciones parecidas, la acción profesional no puede ser concebida como un instrumento de respuesta a un problema, por que el problema es usualmente no dado con ambigüedad. Debe ser construido durante la no técnica del proceso de la definición del problema, que crea las precondiciones para el manejo de la experiencia técnica.

Donal Schon ha analizado casos de estudios sobre el trabajo profesional de diferentes profesiones para formular una más real práctica epistemológica. Para actuar constructivamente en una situación complicada típica de una práctica profesional, los practicantes deben tener la habilidad para desarrollar el aprendizaje local, la habilidad de la reflexión en la acción. Mejor que aplicar resultados generales, otros buscadores han llegado a convertirse ellos mismos en buscadores del contexto en la práctica.

Schon describe el curso en concreto en cuya reflexión en la acción al paso de la vivida metáfora de la conversación reflexiva en la situación: reflexión en la situación empieza con la experiencia de la discrepancia entre una implicidad o expectativas explícitas y la realidad; i.e., el problema no puede ser resuelto por la rutina. Sigue una atención a definir el problema por el nombramiento y dibujando un marco de un repertorio de analogías, ejemplos, imágenes, interpretaciones, y actos de estrategia. La implementación de este problema inicial es, al mismo tiempo, un cuadro experimental que examina el aprovechamiento de la definición del problema y los actos de estrategia. En un cuadro experimental, la definición del problema se resuelve poniéndolo sobre la situación. Al mismo tiempo, el practicante debe estar abierto a las inentendibles consecuencias de su experimento. De esta manera, los practicante competentes deben sostener un tipo de visión doble mientras experimentan: al mismo tiempo que requiere darle forma a la situación de este marco, deberá sostenerse a si mismo abierto a la situación de lo que hablen a sus espaldas. Desde: a través de los inentendibles efectos de la acción, la situación habla por detrás.

El análisis de Schon, es compatible con la relación de la concerniente búsqueda de la solución compleja de la situación. Corner resume sus hallazgos esquematizando dos principales competencias individuales necesarias para la orientación autónoma del complejo del medio ambiente:

La competencia de su propia transformación reflexiva de su propio pensamiento. (a través de nuestra propia reflexión de nuestros propios problemas resolvemos acciones, diferentes estrategias se comparan y examinando los elementos más comunes; sin llevar a conclusiones erróneas los estereotipos son eliminados).

La competencia de importar las experiencias de un área a una particular área de la experiencia a través de inferir por analogía y a través de subsecuencias corrigiendo, y extendiendo las hipótesis generadas.

La epistemología de la relación, entre la Ética y el Criterio Pragmático.

Para retomar los argumentos pasados: la acción de los buscadores puede aumentar la calidad de su búsqueda expresando las características reflejadas de la acción profesional (donde las cuales dentro del contexto de la practica ellos mismos son responsables de aumentar la calidad de la acción) en su búsqueda y el desarrollo mas profundo de ello. La calidad en las búsquedas profesionales así como en la enseñanza profesional pueden ser archivadas por la enseñanza reflexiva de la interrelación y la forma de actuar caracterizada por Schon como la acción de la reflexión. El argumento ha sido un recurso de calidad en acción de la búsqueda: búsquedas pragmáticas y éticas.

La búsqueda es una intervención de situación sociales; muchos instrumentos de búsqueda son reactivadas (estimulan a las personas para empezar a buscar y hacer cosas que podrían no tener desde su punto de vista); la situación de la búsqueda es una lección propia. De esta manera, la búsqueda del maestro toma cuidado de que su búsqueda e actividades cumpla con un criterio ético y de calidad. Existen dos interpretaciones de la calidad ética:

La acción de buscar debe ser compatible con la educación directa de la situación bajo la búsqueda. Debe ser también conducida a esos puntos no solamente a lo largo del tiempo pero si lo mas posible inmediatamente a través de la búsqueda de actividades.

Por ejemplo: la colección consta en función de exámenes basados en la competencia individualista que será incompatible con la clase que apunta al desarrollo de la cooperación de los estudiantes.

El acto de buscar mantiene un profundo y último desarrollo de la práctica que solo podrá ocurrir con la colaboración que personas que conciernen a la situación bajo el análisis y no contra ellos. De esta manera, la estrategia de búsqueda debe construir de manera cooperativa y democrática una relación humana y contribuir con su desarrollo mas a fondo.

La acción de los buscadores, atiende a cumplir con el criterio por medio de su trabajo y códigos éticos que tienen que ser negociados al principio de la colaboración y renegociados frecuentemente durante su curso y mientras que su significado se aclare en casos más concretos. Los principios éticos de negociación, control y confiabilidad son un punto importante para estos códigos.

Algunos buscadores consideran las consideraciones éticas ahora en nuestros días más necesarias, otros como una injustificable causa de desarrollo. Muchos de ellos, de una u otra forma, deberán verlos distinto desde el estribo de afuera, i.e., desde el lado epistemológico de la búsqueda. Debo enfatizar que el argumento aquí mencionado es diferente. Al menos para un tipo de búsqueda como la acción de buscar los puntos para integrar de una forma entendible y cambiar una estrategia de manera consistente, las consideraciones éticas que son prácticamente altas y conducen al progreso enseguida.

Déjame explicar este reclamo: Argyris y Schon, tuvieron una actitud de misterio y dominio. Los actores trataron de retomar el control de la situación e informar a sus compañeros en forma de precaución. En el modelo 2, por el contrario, el resolver la hacino y el problema es visto como una tarea compartida entre todas las personas que les concierne y que solo pueden ser archivadas si todas las personas pueden influir en el desarrollo de la situación y tienen acceso a lo mas relevante de la información. La auto búsqueda esta basada en el acceso de la información y no puede florecer si datos importantes están guardados o perdidos. Si los buscadores juegan por si solos el juego del misterio y el dominio, fallarán de forma similar con una actitud de sus compañeros y

determinarán los reclamos lógicos apuntando a lo inseguro de las bases de la epistemología a lo incierto, comprendiendo que no ha sido destruido.

El criterio pragmático cualitativo, en la otra mano, checa las búsquedas de estrategias y las búsquedas de los instrumentos específicos que son pragmáticamente compatibles con los estudiantes y maestros en condiciones de trabajo. (En el sentido de que son útiles para los maestros sin mucho entrenamiento adicional, que apuntan a lo económico en el tiempo de búsqueda). A primera vista, este criterio pragmático parece mejor desplazado en una discusión ética y epistemológica. Y en segunda vista, uno se mantiene prevenido de lo pragmático, epistemológico y ético de la actividad de la búsqueda. Por ejemplo, los datos de un análisis técnico que es epistemológicamente problemático por su demanda tan grande en el tiempo de los maestros y también problemático epistemológicamente: oportunidades para enseñar, verificar a través y criticar no pueden realizarse por que carecen de pureza en el tiempo. Adicionalmente, es problemáticamente ético: si otras personas que conciernen no pueden entender los resultados sin esfuerzo extenso, habrá una tendencia a evadir la negociación.

La Calidad del Criterio.

En las siguientes secciones quiero proponer una fórmula de la cualidad principal con sus características de la acción de la búsqueda, derivada del concepto de la reflexión profesional y la práctica. Son frases que en su forma son siempre pragmáticas, epistemológicas y aspectos éticos a ellos que a veces pueden estar en una tensión de relación que tiene que ser clara sin la actividad de la búsqueda en concreto. Son presentadas como una parte potencial de un inventario de reglas, que necesitan ser examinadas, desarrolladas y modificadas a través de una reflexión profesional y la práctica de la búsqueda.

Déjame citar un pequeño fragmento que es virtualmente un tipo arquitectónico de la acción de la búsqueda tradicional.

El proyecto curricular de la humanidad ama el exponer desde los 14 a los 16 años en los alumnos, con temas controversiales y sociales (por ejemplo: la guerra y la paz, y la carrera de las relaciones). La estrategia de la enseñanza básica del proyecto incluye dos ideas principales:

- el maestro debe ser relevante en la tarea de proveer información pero preferiría que se concentrará en la facilitación de la discusión de los estudiantes como una eslabón neutral.

Las piezas pequeñas que provocan información (expertos de la literatura, periódicos, y gráficas) son proveídos como medios extras que ilustran de una forma diferente los puntos de vista y estimulan a las discusiones de los estudiantes.

Un día John Elliot, que era un miembro del equipo de la HCP, se le pregunto que hablara sobre la escuela debido a los problemas con la materia escrita. Los alumnos deberían leer lo relevante pero no el principio de los problemas. El maestro asumió que los estudiantes no entendían la información debido a que era muy confusa. Para alivianar este problema el maestro empezó a abandonar el la estrategia de la enseñanza en el HCP para explicar el contenido del aviso por medio de pequeñas lecturas.

Cuando Elliot escucho su historia sugirió la colección de más información a favor de improvisar y entender la situación. El maestro seleccionó a seis alumnos que tenían la siguiente conversación con Elliot:

Entrevistador (i): bueno, que opinas sobre este nuevo aprovechamiento?

Estudiante(s): no me gusta.

I: que es lo que no te gusta?

S: no nos gusta este material, estos documentos, no nos gustan para nada.

I: entonces, que es lo que no te gusta de ellos? Son muy difíciles de leer?

S: oh no; para nada..., los podemos leer muy bien.
I: puede todos?
S: claro, todos podemos.
I: entonces, cual es el problema?
S: el problema es que estamos en desacuerdo con lo que en el texto se dice.
I: ah. Esta bien. Actualmente reprueban lo que se dice.
S: así es.
I: bien, entonces puedes expresar tu desacuerdo en la clase.
S: no, claro que no podemos.
I: por que no?
S: al maestro no le gustaría.
I: y dime por que no habría de gustarle al maestro?
S: por que el maestro esta de acuerdo con este documento, eso es lo que dice.
I: como es que tu sabes que el maestro esta de acuerdo con lo que este documento dice?
S: (se vio sorprendido, por que esta entupida pregunta que el entrevistador hizo): el maestro no nos daría este documento en primer lugar si estuviera en desacuerdo con el, o si?

Estoy usando la entrevista para discutir, y ejemplificar el valor de esta cualidad de criterio y también para indicar por medio de la acción de las estrategias de la búsqueda que le encanta retomar la calidad y practicar la búsqueda.

1. La acción de la Búsqueda esta caracterizada por la confrontación de Datos de diferentes perspectivas.

Que podemos aprender de esta pequeña historia? Primeramente, que nosotros como practicantes estamos teorificando de cualquier forma la situación de los problemas cada día. Confrontando problemas (con una discrepancia entre la realidad y las expectativas) los maestros reaccionan con una explicación, con una teoría: la estrategia de la enseñanza no trabaja porque el aprendizaje es muy difícil. En segundo lugar, esta pequeña historia nos ilustra que las teorías practicas, que no toman en cuenta las interpretaciones de lo mas relevante en el aspecto social de los actores, concernidos en la situación, están en peligro de perder su campo en la explicación, en donde, en torno, resultara en desperfecto el acto de resolver los problemas. Por ejemplo: la estrategia de los maestros de dar pequeñas lecturas para explicar los donativos de forma errónea asumiendo que la percepción de los estudiantes en esta situación era similar a sus intenciones de enseñanza. Aplicando esta estrategia a la practica deberá mas que nada tener reforzar en la percepción de los estudiantes, que el maestro esta de acuerdo con las donaciones. Eso no solamente podrá fallar en las discusiones de los estudiantes pero también hará mas y mas difícil para todos los participantes, el entender la situación. Generalmente, la acción de la búsqueda nos enseña que la realidad social esta constituida por la contribución de diferentes actores que todo sostienen - algunas veces difieren – en interpretaciones acerca de lo que esta pasando. Cuando un practicante formula una teoría practica acerca de un tema de su practica esto es – explicito o implícito - también una teoría de las teorías. (Una teoría de las visiones de los diferentes actores acerca de la situación social).

Prácticamente, la acción de búsqueda enfrenta este problema con las siguientes estrategias:

Recolecta también otros puntos de vista de ti mismo: el entrevistar a los estudiantes en nuestro ejemplo obviamente hace la teoría práctica más comprensiva y mejora la oportunidad de que las acciones sean razonables y la estrategia debe ser derivada de ello. Las visiones de todo lo relevante parte directamente de lo que concierne a la acción bajo la búsqueda y debe ser representada por la teoría practica. Quien en la actualidad es directamente concerniente con la situación bajo la búsqueda y algunas veces solo lo encuentra a través de la búsqueda en si mismo.

Confronta diferentes perspectivas en la misma situaron y usar discrepancias como un punto de partida para el desarrollo de una teoría. Por ejemplo: la discrepancia entre la

percepción de los estudiantes y los maestros atienden al desarrollo de reconciliaciones entre las acciones de ellos – de otra forma, sería imposible el éxito de la enseñanza en la estrategia del HCP. El acto de buscar énfasis en la confrontación de diferentes perspectivas esta expresado, por ejemplo, en el procedimiento de estrangular que ha venido siendo tomado como algo típico para este tipo de búsqueda (Elliot, 1976, como por ejemplo). Para confrontar diferentes perspectivas también debe ser interpretada como una práctica forma de ayudar a buscadores a sostener la doble visión de Schons. Mas adelante, ve la validación de las estrategias en la búsqueda empírica tradicional en la que todas están basadas en la idea de la segunda regla procesada por encima de la original y tratando de reducir discrepancias.

Desarrolla tu búsqueda en un proyecto colaboral: si la realidad de la sociedad esta constituida por las diferentes contribuciones de los actores entonces construye un desarrollo real social que no sobre pase a los participantes, la resonancia debe ser eventualmente una tarea de colaboración. La confrontación de diferentes perspectivas epistemológicas y su integración con respecto a específicos temas es muy importante para la tarea de los buscadores que como un principio esta incluido en los códigos éticos que gobiernan la conducta de la acción de la búsqueda. La acción de la búsqueda es considerada como ética, si el diseño ético, el practico e interpretacional desarrollo producido, ha sido negociado con todas la partes que conciernen directamente en la situación de la búsqueda. Aun cuando permitamos que los maestros como profesionales tendrán un rol de aprendiz en la inicialización de la búsqueda, el envolver a los alumnos ya otras personas que les concierne retomarán a largo término las aspiraciones para ir haciendo eventualmente los proyectos de forma colaboral.

2.- La acción de la búsqueda esta caracterizada por la interrelación de cerca y la reflexión de la acción.

A diferencia de muchas otras búsquedas y el desarrollo aprovechado, la acción de la búsqueda no quiere reemplazar a los practicantes, pensado por los expertos, y su experiencia, prefiero construir un soporte con ello. Comparemos por ejemplo: la historia del HCP. Donativos no son hechos para enseñarles a los practicantes como se hacen (por que simplemente no son capaces de hacer una reseña al aprendizaje, necesitan de manera inteligente con un complejo feroz en situaciones propias). Es preferible que se suporten practicando en la reflexión de su propia situación, (como debe ser la percepción de los estudiantes). Las expectativas de los estudiantes, no son ninguna novedad, ninguna información nueva traída de la situación foránea; por el contrario, son desde un principio, validos en la situación (pero el acceso fue difícil o muy pequeño).

Una característica típica tradicional depende de las presiones de subsecuencia de las acciones, y en si gana tiempo al análisis.

La separación de roles, de los actos de reflexión, brinda algunos destaques de la motivación y la lealtad en la acción del sistema para la reflexión de los especialistas que expanden sus cuartos de mano de obra.

De una u otra forma, esas ventajas no vienen sin un potencial de desventaja.

Dejando el estado de la práctica no solo dispensa de las presiones que subsecuentan acciones, pero también de las oportunidades de obtener resultados de la continua prueba de reflexiones: el practicante es forzado actuar en la base de su reflexión práctica y sentirá la acción de sus problemas a corto tiempo.

La separación de la actividad de los roles y los reflejos deben destacar búsquedas de los motivos de lealtad del sistema en practica, de cualquier forma, no los desata de todos los motivos de lealtad. Es preferible, que los expertos en reflexión sean gobernados por sus propias lealtades en la búsqueda de un sistema institucionalizado de esta manera, hay un peligro de que la ciencia baya de su propia manera, el resultado de que algunas veces parece estar muy lejos de la práctica de

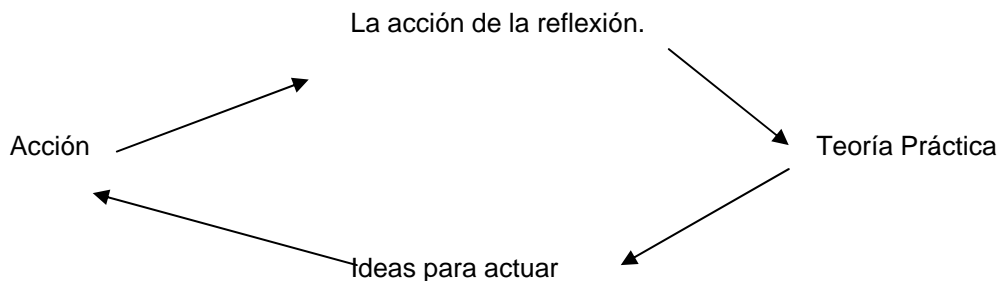
cada día. Las necesidades de la acción profesional pueden proveer una relación que ayude a enfocarnos a la búsqueda y el criticar los resultados.

La acción de la búsqueda opta nuevamente por esta separación metodológica. Debe continuar construyendo estrategias en las ventajas de integración de la acción y reflexión.

Prácticamente esto significa:

Liga cercana de la acción y reflexión. Trata de expresar el círculo de la acción y reflexión en el diseño de la búsqueda. Mirando atrás la practica tratando de desarrollar una explicación a lo que pasó, es una teoría practica (en nuestro ejemplo los estudiantes no discuten porque los donativos son difíciles; o después: los estudiantes no discuten porque piensan que los donativos demuestran la opinión del maestro y ellos no quieren cambiar al maestro) de cualquier teoría practica uno también puede ver atrás y retomar ideas de la acción subsecuente (por ejemplo, enseñar por medio de lecturas pequeñas; o después: trabajar duro tratando de cambiar la percepción de los estudiantes o la estrategia de la enseñanza).

El círculo de la acción y reflexión



Enfatizando en la búsqueda interactiva: el círculo de acción y reflexión no para contener un desarrollo de nuevas ideas para la acción. Los practicantes están bajo presión de actuar, así mismo, deben de poner estas ideas en práctica y directamente experimentarán resultados de sus acciones: esta debe ser una buena razón para continuar reflejando lo que será la iniciativa para desarrollar más a fondo la teoría práctica. Precisamente el factor de que los practicantes cuadren la reflexión en su práctica diaria les permite poner en práctica la prueba de sus teorías en serie. Esta característica repetitiva y progresiva de la acción y reflexión en muchos ciclos de búsqueda en donde tenemos la interactividad es el mayor recurso de rigor en la acción de la búsqueda.

3 Acción de Corporaciones de investigación, Reflexión y Desarrollo de los Valores Educativos

El HCP-maestro sentía que su estrategia de educación no era eficaz. Él intentó desarrollar su teoría práctica de la situación en cierto modo eso le permitió derivar una estrategia de educación más eficaz. Sin embargo, esto es sólo la mitad del trabajo para un practicante reflexivo. Aun cuando él había tenido éxito con su nueva estrategia de educación él habría tenido que preguntarse: ¿Qué le pasó a mis intenciones educativas originales (qué me hizo adoptar la estrategia HCP)? ¿Qué valores educativos promuevo con mi nueva estrategia de educación? ¿Yo estoy contento con estos valores?

La investigación de acción sustenta que una estrategia de educación es un esfuerzo por comprender una idea educativa en una forma concreta. Como las ideas educativas siempre incorporan valores educativos, no tiene sentido separar las preguntas instrumentales (cómo yo puedo promover el aprendizaje?) del intencional (' qué tipo de aprendizaje estoy promoviendo por eso? '). Así, investigando un problema de nuestra práctica los dos reflejan en la efectividad y el valor educativo de las estrategias de educación empleadas.

4.- La investigación de acción se Caracteriza por ser Holística, e Inclusive reflexiva.

Al contrario de muchos investigadores experimentales, los practicantes reflexivos no enfrasan el contenido en verificar si sus acciones fueron instrumentales en lograr los objetivos que ellos tenían desde el comienzo. Más bien, ellos también tienen que examinar si los efectos son resultados de la estrategia de acción o no. Por ejemplo, si el HCP-maestro hubiera proseguido con dar mini-conferencias, podrían reforzarse las percepciones del estudiante no deseadas como un efecto imprevisto: el maestro es el número uno en la posesión de la verdad que no será disputada. Este efecto obviamente corre hacia lo opuesto al efecto intencional del hombre de la estrategia HCP-educación.

Los practicantes reflexivos no evalúan sus experimentos prácticos preguntando 'nosotros logramos los extremos que nosotros nos pusimos?'; más bien ellos preguntan 'nos gusta lo que nosotros conseguimos?', Argyris et al. (1985, pág. 218) defendió. Aparentemente las cuestiones más vagas para los factores que los practicantes sostienen en la responsabilidad profesional de la situación entera, no pueden ignorar los efectos que no pasaron en sus expectativas teóricas.

5.- La Investigación de acción de la búsqueda implica tomar y desarrollar nuestros propios conceptos de competencia.

En la historia de nuestro HCP, los maestros se encuentran que fue una situación mal sugerida, Tal vez, su nueva teoría práctica llama a las estrategias de enseñanza que el todavía no tenía disponibles en el repertorio de su rutina.

A diferencia de las búsquedas tradicionales, los buscadores no buscan otras personas que practiquen por su propia cuenta. Sigue que, investigando una situación en donde Estén implicados, también examinarán su propia contribución a esta situación y, consecuentemente, su propia competencia y autoconcepto. Esto es lo que le da rigor y seriedad a la búsqueda: Los investigadores también buscan y desarrollan y tienen que vivir con efectos de sus propias teorías y sus experimentos. Ésta es una razón para el hecho de que algunos investigadores de acción sufren fases de la ansiedad e inquietud (c.f., Elliott, 1981, pág. 23).

Prácticamente, la investigación de acción apunta a contar con estos sentimientos mediante las siguientes estrategias:

- La colaboración y consulta de PEER por amigos críticos: proyectos de investigación de Acción o cursos intentan establecer un clima favorable a través de 'grupo de soporte' y facilitación a través de consultores o tutores externos. En los grupos de discusión de los investigadores se pueden explorar si sus preocupaciones son compartidas por sus parejas y a veces descubren que lo que parecían ser insuficiencias personales son problemas extensamente compartidos. A veces los consultores externos se llaman 'amigos críticos' quienes dan supuestamente simpatía y crítica constructiva a la regeneración de las acciones del practicante y reflexiones.
- 'El control de la investigación' por las personas directamente afectadas por la situación bajo investigación: Este principio ético apunta para asegurar esa investigación de acción no es 'realizado' por personas externas. Stenhouse (1985, pág. 57) sostuvo esa responsabilidad para y el control del curso práctico-orientado a la investigación que debe descansar con esas personas que están directamente interesadas en él y con quién tiene que vivir con sus efectos en su práctica diaria. El principio de 'Control' compromete a los consultores externos (quien a menudo tiene más experiencia en la investigación, por consiguiente, más rápido ofrecen el diseño de la investigación y las explicaciones teóricas) para sujetar su trabajo a las deliberaciones de esas personas directamente involucradas con la situación bajo investigación.
- Empieza lento y desarrolla su investigación gradualmente: Uno de los reclamos del movimiento medioambiental es 'piense globalmente, actúe localmente' y también debe formar parte de cada estrategia de la investigación de acción legítima. Es sensato seleccionar un problema pertinente, relativamente factible fuera del mar interminable de todas las cosas que deben hacerse. Es razonable empezar lento; a 'pensar grande' (en el sentido de ser

consciente de conexiones más complejas y repercusiones de un problema seleccionado) ayudará desarrollar una investigación gradualmente.

Esto también sostiene verdaderamente los métodos del investigador empleados: La experiencia muestra (c.f., Elliott, 1978) esa regeneración del par es más amenazante que la regeneración del estudiante que, a su vez, es más amenazante que regeneración dada por una persona externa sin jerarquía del sistema escolar. Es pragmáticamente y epistemológicamente sensato para empezar con planes de investigación que son potencialmente menos amenazantes (por ejemplo, los métodos basados en la reflexión, como los diarios) y gradualmente introduce a las escenas de la investigación más desafiantes (por ejemplo, estudiante-entrevistas, discusión del par).

6.- La Investigación de acción se Caracteriza Insertando los Resultados Individuales En Una Discusión Crítica Profesional.

La acción y reflexión ganaron una nueva calidad en el HCP-ejemplo inicial porque el maestro fue preparado para discutir su experiencia fuera de las paredes de su aula. La investigación de acción anima a los practicantes a que se comuniquen no sólo con las personas con que ellos actúan recíprocamente directamente con (c.f. sección 1) pero también para formular sus experiencias y el conocimiento práctico para compartirlos con los profesionales compañeros, clientes y un público interesado. Hay tres razones para eso:

- Participando en una discusión profesional es un medio de validar y desarrollar las visiones de los individuos. Exponiendo mi práctica y mis teorías prácticas sobre él a una discusión pública yo tengo una oportunidad buena de darme cuenta de atajos y fallas de mi reflexión. Las oportunidades también son buenas para unirse a mis visiones con otros resultados de las personas y conseguir retroalimentar y apreciar mi trabajo.
 - Compartiendo las visiones individuales los hacen accesibles para otros profesionales y ensanchan la base del conocimiento de la profesión.
 - Finalmente, la publicación de cuentas de práctica reflexiva también expresa una idea política importante: Para el desarrollo constructivo del sistema educativo es necesario.
- ☆ Que los profesionales educativos tienen más que decir en la discusión sobre el desarrollo del futuro del sistema educativo (una condición previa para eso es que ellos aumenten su conocimiento cada vez más y proporcionan entendimiento y argumentos bien fundados y ejemplos de su práctica); y
- ☆ Que los profesionales educativos son sensibles al público y están en la posición de contestar las preguntas satisfactoriamente sobre sí mismos y su responsabilidad en la institución. Los practicantes reflexivos necesitan a los clientes reflexivos. Ellos deben poder y desear comunicar la base del conocimiento de sus acciones a los clientes y negociar maneras mutuamente beneficiosas de practicar su profesión (C. F. Schön, 1983, p. 290).

Prácticamente, nosotros intentamos organizar los seminarios en proyectos de investigación de acción que dan la oportunidad de leer los estudios individuales, discutirlos críticamente, relacionar sus resultados, examinarlos y establecer el rango y las condiciones de su validez. También, nosotros intentamos mantener las oportunidades de publicar el estudio de practicantes (ve por ejemplo, Altrichter et al. 1989; ARGE Umwelteziehung, 1990) y para organizar en-servicio del par que entrena donde investigadores de acción comparten sus experiencias.

Cuando los resultados de la investigación son publicados el principio ético de 'confidencialidad' debe ser observado; Los datos son poseídos por las personas que los han proporcionado. Ellos no deben hacerse accesibles a terceras personas sin la autorización de sus dueños. No deben publicarse los informes de la Investigación y los estudios sin haber dado la oportunidad de comentar a las personas que tienen relación con la situación bajo investigación. Si las personas son claramente identificables en un informe de investigación que el investigador debe obtenerse su

permiso para la publicación. Anonimato de los datos normalmente no es suficiente cuando se investigan los casos concretos. Mientras el investigador es formalmente protegido, las personas locales no tendrán dificultad, reconociendo a los actores (Alambrista, 1985, pág. 24). Por otra parte minarán la base epistemológica de la investigación: otras personas no verán un punto continuo en la colaboración con una persona que juega los juegos de 'misterio y dominio'.

Los Contextos y Perspectivas

Cuando hablo sobre 'las áreas de aplicación' de la investigación de acción o, más específicamente, del set de calidad del criterio entonces 'la aplicación' no tiene el significado en el sentido técnico-racional de usar el conocimiento general para organizar los casos específicos. Más bien significa en un Stenhouseian (1975, pág. 142) sentido como proporcionar esperanzadamente propuestas inteligentes - para la experimentación y desarrollo. Nuestra propia investigación y desarrollo del trabajo en la Universidad de Klagenfurt, Austria, se ha estimulado y se ha influenciado por el CARE/University inglés de tradición Anglia Oriental (Strenhouse y Elliott). Entretanto, nosotros hemos estado dirigiendo los proyectos de investigación de acción en servicio de entrenamiento de maestros (Posch, 1986), en la educación del maestro (Altrichter, 1988) y en el establecimiento de centros regionales de maestros (Wallmann et al., 1987).

Los notables entre éstos son los OECD/CERI que proyectan 'el Ambiente e Iniciativas de la Escuela que presentemente ve a maestros y estudiantes de veintinueve naciones que trabajan en un objetivo dual: para levantar 'el conocimiento medioambiental' y para desarrollar 'calidades dinámicas de los estudiantes (Posch, 1990,; OECD/CERI, 1991).

Nuestra propia experiencia con la investigación de la situación está en el área de la educación (cf. Altrichter et al. Próximo). Sin embargo, la investigación de acción parece apropiada para otros campos sociales si se reúnen sólo dos condiciones mayores: un interés en el desarrollo y cambio, un campo social donde los profesionales quieren colaborar con 'los clientes' en un mutuamente beneficioso desarrollo de la práctica. Y hay un poco de prontitud para tener este desarrollo guiado por el cierre, interrelacionado de práctica reflejada y reflexión experto-orientada. Por consiguiente, la investigación de acción no se indica cuando el cambio asignado tiene que ser 'vendido' a los practicantes y clientes, cuando la reflexión y cambio sólo se permiten dentro de márgenes muy estrechos, o generalmente: siempre que refleje profesionalismo se inhibe.

En mi opinión, hay dos fuerzas mayores que la investigación de acción: Primeramente, mantener un marco de justificación y orientación profesionales que quieren innovar su práctica de una manera socialmente responsable. Nosotros encontramos muy a menudo maestros que antes habían sido innovadores están esperando insertar sus experiencias en una discusión profesional consistente. Secundariamente, están relacionando el 'contexto de uso (aplicación)' y 'el contexto de descubrimiento y justificación' en una imagen más coherente del proceso de investigación, la investigación de acción ofrece un entendimiento más realista que 'el rigor en la investigación' pueden decir sensiblemente.

Estas fuerzas se relacionan para que yo vea las debilidades mayores y los peligros potenciales de investigación de acción: Su insistencia en la participación voluntaria y su atracción a los maestros innovadores, profesionales. Así, la investigación de acción está en el peligro constante del elitismo y de ser el caballito de juguete de un 'vanguardista' quién pierde el panorama de 'las personas del medio'. Secundariamente, sus fuertes demandas metodológicas y la reintegración de la práctica en el proceso la investigación son muy exigidas; estas demandas son frecuentemente incompatibles con las condiciones activas existentes de practicantes y con la cultura que ellos tienen que vivir. Por eso, la presión en los individuos es a veces aumentada en las condiciones de trabajo para los profesionales que están en la necesidad de alterarse.

La investigación de acción se sitúa claramente en un contexto político: es basado en un concepto de profesionalismo socialmente responsable y quiere desarrollar un campo social a través de la acción y reflexión de las personas que tuvieron relación con este campo. Así, la investigación de

acción es parcial hacia las decisiones descentralizadas, los desarrollos locales, las escuelas abiertas, las redes llanas de profesionales y clientes en lugar de las jerarquías, profesionales responsables que negocian la responsabilidad cualitativa con los clientes en lugar de la responsabilidad formal. No viene como una sorpresa que la investigación de acción está llamando la atención en Austria de un grupo que está interesado en la descentralización del sistema educativo y en la profesionalización de la fuerza educativa, mientras en el REINO UNIDO ofrece alguna cultura alternativa e identificación para maestros profesionales confrontados con una ideología bastante diferente de la Reforma de la Educación Acto 1988 (CARE/UEA, 1989, pág. 28).

Hay algunas áreas dónde el desarrollo teórico y práctico de la razón y la práctica de investigación de acción parece necesario y prometido: pruebas, elaboración y desarrollo de la teoría subyacente de acción profesional deben ser empujadas hacia adelante. Parece atractivo investigar en qué forma el conocimiento profesional en la conversación entre maestros, entre maestros y forasteros, o entre maestros-supervisores y maestros-estudiantes, verbal, recibida y desarrollada. A través de 'una segunda orden de investigación de acción (Elliott, 1985) los facilitadores podrían desarrollar su práctica de facilitación y una 'teoría práctica' sobre esto. Investigar y desarrollar las opciones factibles para conectar una red de computadoras que localmente produzcan un conocimiento maestro son un problema urgente como es la vinculación de los niveles de desarrollo individual o institucional.

NOTAS.

1. Este argumento se ha desarrollado más extensivamente en Altrichter (1990a y 1990b).
2. Como yo he defendido en otra parte (c.f., Altrichter 1990a, pág. 206) yo considero la reflexión-en-acción como elemento del centro de acción profesional. La completa competencia profesional, requiere dos elementos adicionales: El tácito-inteligente-en-acción (o la acción rutinaria; c.f. Schön 1983, pág. 49; Bromme 1985) es la base de la acción profesional y situaciones no problemáticas. La reflexión-en-acción (es decir, reflexión de distanciamiento de esto mismo y 'la objetivización del curso primario de acción) abre una riqueza de nuevas posibilidades de analizar, reorganizar y comunicar el conocimiento por ejemplo la acción subyacente, a los colegas, clientes, y personas para iniciarse en la profesión. Ambos tipos de acción no pueden sensiblemente excluirse del concepto de profesionalidad.
3. Las citas de las fuentes alemanas han sido traducidas por el autor.

Capítulo 4

DE LA ACCIÓN COOPERATIVA A LA REFLEXIÓN COLECTIVA: UN ACERCAMIENTO SOCIODINÁMICO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

La Investigación Educativa haciendo: Un Proceso Interactivo.

Comprometiendo a sí mismo en las actividades de la investigación educativa que cubren un cierto tiempo de las consecuencias en los niveles diferentes. Para el investigador significa el gasto de mucho tiempo de planificación, mientras comprende y evalúa el programa de investigación para lograr resultados deseables. Después es necesario un público profesional para lograr interesar a las personas en la comunidad científica. Muy a menudo, los informes de investigación se van al cajón o se polvorean en un estante sin consecuencias prácticas.

Todos los que hemos estado envuelto en un proyecto de investigación para un estiramiento más amplio de tiempo sabemos que también hay otro nivel de experiencia que raramente se menciona en los informes del proyecto. Consiste en la estructura multiforme de la relación de los seres humanos que están deseosos a aventurarse en la experiencia de varios meses y años de trabajo en el proyecto, normalmente sin saber mucho sobre la dinámica interna de semejante aventura académica. Aunque todos los que hemos tomado parte en la investigación colectiva sabemos como las actividades intensas de la investigación pueden afectar a los miembros de un equipo, una

investigación muy pequeña se ha hecho recientemente sobre cómo las interacciones dentro del grupo de investigación influyen el proceso de investigación y viceversa.

Más investigación en ese área se hizo en las comunidades científicas de habla alemana de los años setenta cuando Handlungsforschung se volvió la mofarra en la revuelta contra la corriente principal de la investigación educativa empírica en ese momento (c.f., Gestetter, 1973,; Rathmayr y Wagner, 1976,; Acornee, 1979). Sin embargo, después de un siglo de trabajo comprometido entre maestros e investigadores, se detuvieron los proyectos escolares en una balanza amplia que trajo la reforma escolar a una crisis severa. Esta crisis se expresa en una crisis de confianza en los reformadores que se preguntan si las reformas escolares fue una política buena, si y quien ayudó, y si la tuviera que tomar la pondría en absoluto. De hecho, cualquier acción que parece haber tenido éxito completamente (c.f., Klemm, Rolff y Tillmann, 1985).

Los Nuevos impulsos vinieron de estudios etno-psicoanalíticos que revelaron cómo la experiencia científica puede ser destruida por el ambiente académico (c.f., Nadig y Erdheim, 1984). Hoy día la literatura apunta que en esa dirección puede encontrarse la mayoría, en el campo de la más reciente investigación de acción o movimientos reflexivos del practicante. La investigación de acción simplemente es una forma de pregunta reflexiva tomada por los participantes en situaciones sociales en el orden de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas, su comprensión de estas prácticas, y las situaciones en que las prácticas se llevan a cabo (Carr y Kemmis, 1986, pág. 162). Los conceptos de investigación de Acción han sido principalmente empleados en el contexto de investigación del aula (Altrichter y Posch, 1990; Gregory, 1988; Hustler, Cassidy y Posch, 1986; McKernan, 1988,; Oldrovd y Tiller, 1987), el maestro que entrena (Elliot, 1993,; Goswami y Stillman, 1986) y la educación más alta (Cross y Angelo, 1988; Schratz, 1990). Aunque la investigación de acción ' está barriendo a través de las facultades de educación en las universidades de el mundo (Elliott, 1989, pág. 1), este concepto no se ha aplicado todavía a la mejora de prácticas haciendo investigación educativa de él.

Kurt Lewin (1946 y 1952), uno de los antepasados de la investigación de acción, primero enfatizó la importancia de las relaciones intergrupales en el contexto de investigación social y la cierta acción propuesta para la continuación de los planes, hecho-hallazgo, y la ejecución basada en el diagnóstico de la situación respectiva. Sin embargo, él enfoque de su investigación de acción en el grupo se llama tradicionalmente 'asuntos de la investigación' (en su investigación, por ejemplo, los grupos minoritarios). Este capítulo intenta aclarar la fuerza dinámica intergrupal que se procesa dentro de la investigación colaborativa que guarda la marcha del proceso de investigación y lo dirige en una dirección particular. Considerando que la meta de un programa de investigación particular puede definirse de antemano, no pueden planearse las relaciones intergrupales entre los investigadores individuales en un nivel teórico. Ellos sólo materializan en el firmamento de pasos prácticos durante la investigación. A través de este proceso el objetivo propio del problema de investigación cambia en el camino, sufre un cambio (Berger, 1985, pág. 33), influenciado por los investigadores y "otras personas involucradas en una balanza más amplia.

Presentando la misma reflexión colectiva como una voz cualitativa en la investigación educativa, yo quiero describir un acercamiento que da más peso a estos procesos y así suplicar un énfasis mayor en la consideración del origen epistemológico de los resultados de la investigación. Según este acercamiento socio dinámico a la investigación educativa no es mucho el plan científico que determina los resultados de la investigación pero las interacciones entre las personas involucradas, como pinta en la figura siguiente.

Los resultados siempre logrados en el proceso de la investigación dependen de las interacciones entre las personas involucradas; los investigadores individuales y los otros miembros del grupo de investigación en una mano y su interacción individual y colectiva con las otras personas involucradas en el proceso de la investigación sobre el otro. El espacio por seguir a la meta de la investigación original no sólo está limitado por el marco interaccional, pero también por el aquí y ahora de la situación y el contexto sociocultural respectivo. Por consiguiente, los investigadores educativos tienen que reajustar sus pasos individuales de acción según el socio dinamismo del

proceso interactivo dentro del contexto circunstancial. Así, semejantemente a Schön en los procesos de 'la reflexión en acción' (1983), este reajuste del plan del programa original lleva a lo que podría llamarse 'el plan en acción'.

Investigando En los Asuntos Educativos: ¿Unos Medios A Qué Extremo?

Como se muestra en figura 4.1, un programa de investigación no puede desarrollarse fuera de los límites definidos por las personas involucradas y la situación específica y el contexto socio-cultural. Desde que las personas involucradas en la investigación están usualmente ocupadas logrando que la investigación resulte, ellos prestan poca atención a la interdependencia de estos aspectos. Considerando que puede hacerse poco para cambiar el marco sociocultural en que la investigación tiene lugar, el modelo interaccional dentro del grupo de la investigación depende mucho del valor individual y colectivo de las personas involucradas. Similar para que Popkewitz (1984) los atributos del intelectual quien se vuelve un experto en legitimación, influyen en la conducta moral y la dirección que debe controlar a las comunicaciones a través de que una sociedad establece el propósito, describe y evalúa sus condiciones institucionales (pág. 185), los investigadores establecen el propósito a través de sus propias acciones e interacciones empotradas en el contexto circunstancial.

En el orden para reconstituir el impacto ideológico de los procesos de grupo involucran, las interacciones entre los científicos que hacen la investigación educativa que tienen que ser estudiados de una perspectiva distante. Según Altrichter (1990) es un indicador expresivo para la conciencia de un proceso de investigación, cómo las personas involucraron el hallazgo del equilibrio entre la distancia y involucrimiento de las acciones respectivas. Los procesos históricos dentro de (la investigación) el grupo, las ocurrencias regulares en el trabajo del campo, condiciones estructurales y las acciones de los individuos particulares que contribuyen a la persistencia y cambio en la elaboración de la investigación. En un proceso de investigación cada uno de eventos tiene, como consecuencia, una nueva formación que se reúne con los eventos de semejante manera que hay nuevas condiciones y circunstancias en la acción. Este proceso socio dinámico y su concepción compleja de hechuras de causalidad hace difícil inquirir críticamente en la multitud de acciones interdependientes.

Para comprometer la cuestión crítica en los aspectos socio dinámicos de la investigación educativa es necesario analizar el proceso de investigación desde un punto de vista meta-comunicativo. La meta-comunicación es la comunicación sobre de cómo las personas actúan recíprocamente entre nosotros, como la comunicación tiene lugar exitosamente, cómo se comportan las personas y así sucesivamente en ciertas situaciones. En el acercamiento socio dinámico a la investigación educativa esta meta-comunicación se logra por medio de las fases de reflexión que se ofrece de una buena manera a:

- ✧ Traen a la luz (normalmente escondidos) los motivos de los miembros individuales de un grupo de la investigación;
- ✧ Desmenuza la percepción individual del proceso de investigación y para descifrar la construcción social de ciertas situaciones importantes involucradas;
- ✧ Analiza el proceso de investigación según ciertos modelos discursivos usados en el trabajo colaborativo;
- ✧ Pone los resultados de la investigación en un contexto más amplio de la extensa comunidad educativa o sociedad igual de grande;
- ✧ Evalúa el trabajo en el micro-nivel del cambio educativo para su poder transformacional en el macro-nivel de desarrollo social.

Según estos objetivos, el acercamiento socio dinámico a la investigación educativa que puede usarse en las diferentes áreas de aplicación al analizar el diseño de actividades de la investigación de acción. Ellos difieren principalmente en el tiempo respectivo cubierto en las fases particulares de reflexión. Las tres áreas principales de aplicación son:

- I. El microanálisis a través de la reflexión colectiva que apunta al desarrollo profesional,
- II. La reflexión colectivo de alcance medio de procesos de grupo después de los pasos decisivos de acción en un programa de investigación en dirección del cambio educativo,
- III. El microanálisis, la aplicación de la reflexión colectiva después de terminar la mayor parte o incluso el proyecto de la investigación entero con una vista al desarrollo orgánico en la pedagogía crítica.

El Microanálisis A través de la Reflexión Colectiva.

En esta área de aplicación, la reflexión sigue su propia acción y esta basado en el concepto del estudiante reflexivo por Schön (1983). Para él, la crisis actual en la educación profesional miente 'en subrayar y enormemente en examinar la epistemología de la práctica profesional - un modelo de conocimiento profesional empotrado en el plan de estudios y arreglos para la investigación y práctica ' (Schön, 1987, pág. 8) Él describe cómo en su practica él usa la reflexión en la reflexión-en-acción como un método de evaluar la actuación de un estudiante en la práctica. 'De, instructor y estudiante, cuando ellos hacen bien sus trabajos, no sólo funcionan como practicantes también como investigadores en línea, cada indagador más o menos conscientemente en si mismo y en otros conocimientos cambiantes (*Ibid*, 289).

Si la reflexión colectiva es modelada a lo largo de los procesos de reflexión de Schön en un grupo de investigación, sus miembros no quieren confiar tanto en un instructor, pero se involucra en la sensibilidad de todo. En su respectiva inquerencia en el desarrollo de la investigación, ellos dependen de nuestro conocimiento de su experiencia, la habilidad de describirlo, y buena gana para hacer esto discutible - condiciona a no encontrarlo fácilmente... En cualquier momento, los procesos coexistentes están pasando, cualquiera de los cuales podría causar un cambio en el entendimiento. Y lo más importante del aprendizaje es la variedad del fondo... A menudo, por consiguiente, es imposible distinguir los signos fuertes del ambiente ruidoso o atribuir un cambio claramente discernible en la conducta de las intervenciones que lo causó. (El *ibid*, el pp. 298-9)

Una aplicación práctica de la reflexión colectiva a corto plazo puede encontrarse entre maestros que han empezado un proyecto de investigación de acción y han querido supervisar su propio desarrollo como maestro investigador. Los miembros de los grupos individuales quienes inquietan en si mismos y otros 'maestros' que actúan como amigos críticos en este proceso de investigación. A menudo es muy difícil actuar críticamente como un compañero investigador (c.f., Kroath forthcoming), las fases regulares de la reflexión colectiva pueden ayudar a establecer una atmósfera para tal 'amistad crítica'.

Reflexión Colectiva de Alcance Medio del Grupo de Procesos.

En el modelo de alcance medio, la reflexión colectiva no ocurre como una actividad regular en el curso de un programa de investigación. Sirve más bien como un instrumento evaluativo en una fase firme. Esta área de aplicación de la reflexión colectiva de alcance medio tiene un impacto en la práctica y dirección del cambio educativo y se engrana hacia el concepto de autoevaluación de la institución. Después del extenso trabajo de evaluación en un nivel institucional, Adelman y Alexander (1982), por ejemplo, informan:

Parado ahora bien detrás de las experiencias y poniendo lo que nosotros hemos hecho en un marco analítico más amplio, nosotros podemos percibir dos juegos de problemas. Primeramente, aquéllos que se relacionan con los marcos orgánicos para evaluación: las materias como humanos y recursos materiales, la presión aguda del tiempo, la restricción en la metodología, el desafío de lograr la diseminación adecuada y discusión y así sucesivamente. Muchos de los problemas en esta categoría son evitables. (pág. 181)

Concluyendo sus principios en la dirección del cambio educativo, Adelman y Alexander deberían encomendar usar preguntas de esta clase en el orden para realizar evaluaciones. Este paso en

segundo orden de investigación parece ser particularmente necesaria en las prácticas educativas donde los cambios institucionales dependen de un proceso continuo de apreciación y modificación. El 'producto' visto del logro del significativo progreso educativo, son los mismos individuos y grupos con intereses diferentes y perspectivas que determinan cómo el progreso puede lograrse. Si ellos no tienen el cuarto y tiempo para reflejar colectivamente el desarrollo de sus propias actividades, ellos podrían acabarse fácilmente, con el statu quo como el único recurso salido para sobrevivir institucionalmente. En esta vista el proceso de la evaluación se ve como potencialmente significativo para soportar el desarrollo como la evaluación que encontrada o producida, con tal de que el proceso sea colectivo y abierto' (pág. 183).

Muy a menudo los análisis institucionales terminan con un informe de la investigación basado en los resultados de su auto evaluación sin la atención provechosa a la fuerza socio dinámica dirigiendo los procesos evaluativos. El profesional e institucional crecimiento y desarrollo dependen grandemente del intercambio de interpretaciones en una multitud de decisión-haciendo el contexto. La reflexión colectiva puede ayudar a lograr un entendiendo de las confianzas compartidas sobre actividades particulares que son a menudo disimuladas bajo el informe formal de los resultados de la investigación.

La Reflexión Colectiva como una Estrategia a Largo Plazo en la Acción Colaboradora.

Los cambios educativos son comenzados a menudo por los programas de desarrollo orgánicos. Debido a su complejidad, tales conceptos dependen del individuo así como de la acción colectiva en los diferentes niveles de una institución educativa que no sólo trabaja en el nivel estructural del desarrollo orgánico pero cuenta pesadamente en el apoyo de varias interpretaciones personales de situaciones en las organizaciones:

Las organizaciones no son las cosas. Ellos son una realidad inventada de creación humana. Son personas que son responsables para las organizaciones y las personas que los cambian. Las organizaciones sólo tienen la realidad a través de la acción humana, y es esa acción (que el humano debería manejar) que nosotros debemos entender. La alternativa que yo estoy proponiendo como una teoría de los desechos que explica el pensamiento humano como si una organización despersonalizada y devaluada, por el ambiente no humano que lo causó. La teoría alternativa concede el pensamiento libre a los de individuos, y una medida de responsabilidad en ellos en su acción. Las personas no existen en las organizaciones. Las organizaciones existen en y a través de los individuos. El concepto de organización debe entenderse como un orden moral profundamente empoderado en cada uno de nosotros-un orden que es arbitrario, no natural, y a menudo atraso por el poder enorme, incluso por violencia. Pero ese poder puede reembolsarse por el amor, es decir, por una dedicación a los valores buenos. (Greenfield 1988, el pp. 132-3)

Aunque esta vista parece enfatizar al humano en el trabajo organizacional, apunta a la relación importante entre el factor subjetivo y objetivo en la dinámica de desarrollo institucional, el cambio educativo es raramente basado en un análisis de esta estructura interna del plan institucional que pesadamente influye en las acciones alojado un proceso de investigación.

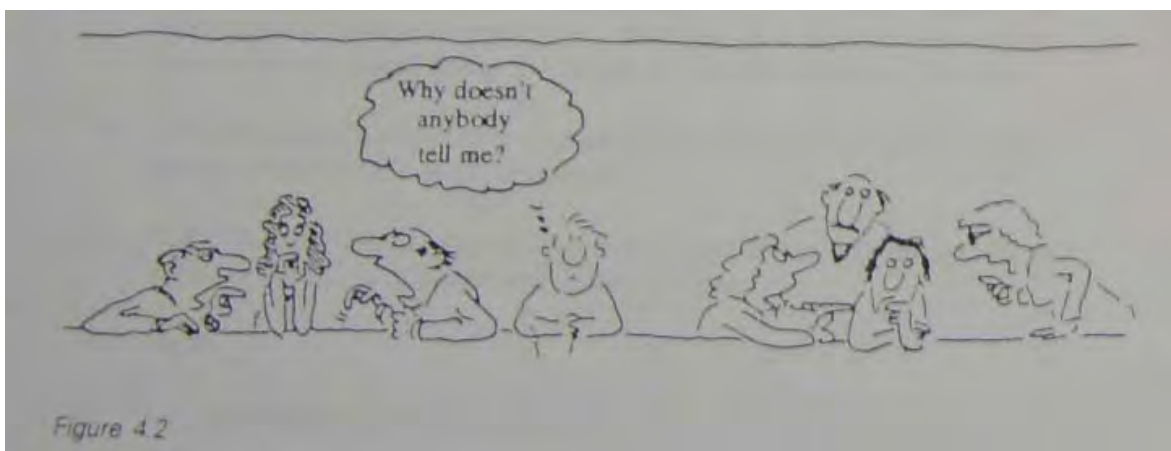
Nosotros debemos crear las comunidades de aprendizaje capaces de actuar--autorizados para actuar - y capaces de reflejar abiertamente las consecuencias de sus acciones. Sujetando nuestra experiencia a la reflexión de la juntura. Nosotros podemos incorporar extensamente grupos de entendimiento y crear un idioma compartido y una identidad compartida - una identidad formada en una acción cooperativa y de reflexión cooperativa (Kemmis, 1983, pág. 25).

Los recientes progresos en el desarrollo orgánico de los asuntos educativos que muestran los conceptos directivos tradicionales que ya no pueden satisfacer las demandas de responsabilidad global. Por consiguiente una nueva filosofía de dirección transformacional intenta tratar con la complejidad del cambio educativo (Fischer y Schratz, 1990), que ' requiere la dedicación a la acción política y un marco mental que en ambos creen y reflejan críticamente. El líder escolar

pone la teoría crítica para trabajar - a través de la reflexión, comprensión, y educación ' (Foster, 1986, pág. 201). Sin entrar en detalle extenso de las aplicaciones particulares aquí yo quiero describir en la sección siguiente un poco de experiencias concretas en este tipo de reflexión colectiva basada en un proyecto de cooperación de investigación de acción en la educación adulta.

La reflexión en la Colaboración: Las Realidades Deconstructivismo Psicosocial.

El objetivo principal de este proyecto de investigación de acción era un esfuerzo por involucrar a tantas personas como fuera posible en un análisis de necesidades educativas dentro de la comunidad para el desarrollo institucional de una institución de educación local (c.f., Schratz, 1984). Junto con los habitantes de su barrio, los investigadores se comprometieron en varias actividades. Había poco tiempo, sin embargo, para reflejar en los procesos subyacentes de planeamiento, hechura y evaluación de la acción cooperativa. Fue cuando los problemas entre las personas involucradas se levantaron, que el grupo de investigación tenía que tratar con los aspectos psicosociales en el proceso de la investigación. La figura 4.2 subsecuente (de Achleitner, Haring y Schratz, 1988) pinta una situación típica en la investigación colaboradora.



Debido al constreñimiento del tiempo usual en un proceso de la investigación continuo, los miembros del equipo prestan raramente atención a los cuidados de una persona en particular, por ejemplo, percepciones descuidadas por los otros. El extracto siguiente de la fase de reflexión colectiva en la investigación educativa a una institución de educación adulta Austriaca (c.f., *ibid*) lleva esta actitud convencional.

O: Nosotros no podemos permitirnos el lujo de consumir tal tiempo... Bien, yo puse esto cómo debe, un método activo que intenta integrar las relaciones... los problemas. Nosotros nunca podemos terminar algo. Nosotros podríamos dejar nuestro trabajo. Ésa es la realidad. Hay proyectos para ser terminados; hay fechas para ser guardadas, y todo esto tiene que ser logrado en un tiempo fijo. Y antes que todo, yo siento que la atmósfera en un grupo y el entendimiento mutuo a través de los logros de uno, que siempre transcurren paso a paso que resulto ser mucho mejor que si defiende esto y que durante algún tiempo... sobre cosas como no me gustara su estilo de... y,... yo padezco los dolores de cabeza, y yo simplemente no estoy de humor. Yo estoy exagerando un poco, pero como dije antes, en las cosas de la vida real parece algo diferente...

Las voces de este tipo que en las distintas calidades del discurso de carácter siempre se esfuerza para una cierta importancia social, una respiración social ' (Bakhtin, 1982, pág. 333), simboliza una vista de cómo pueden lograrse resultados en el trabajo de colaboración que se encuentra a menudo incluido en la investigación educativa. En semejante vista, la temática de los aspectos de la relación entre los miembros de un grupo de investigación tiene pequeño o nada para hacer con el trabajo real. Una función importante de la reflexión colectiva queda destilando alguna luz en el

funcionamiento de tales motivos ocultos e impulsos internos. Los extractos siguientes de la fase de reflexión colectiva pueden servir como ejemplo:

- M: Nosotros no estamos seguros de las metas de educación que cada uno de nosotros apoya... no hay ninguna definición clara, y cada uno de nosotros tiene una definición diferente de qué son, las metas educativas.
- I: Todos esos esfuerzos por encontrar una misión común para nuestro equipo no tuvieron éxito, porque los otros miembros del grupo no estaban de acuerdo con mi visión de hacia donde se dirige la organización.
- F: Desde el principio, no era posible clarificar los intereses explícitamente de cada individuo en el proyecto... tardó por lo menos aproximadamente un año y nos dejó en la creencia que la comunicación funcionó en nuestro equipo...

El siguiente extracto muestra que sólo la fase de reflexión colectiva clarificó algunas de las relaciones entre las personas involucradas y el volumen de la investigación a mano.

- H: Bien, es posible que mirando atrás, yo haya entendido mal que, usted sabe. Yo he visto esto, er... er, quizás más bien como agente del ministerio, un agente de estas regulaciones. Bien puede ser... yo no estoy seguro hoy si yo realmente lo quise de esta manera, o... si, porque lo quise de esta manera, yo lo vi así, yo definitivamente vi más estrictamente y rígidamente lo que hizo. Bien, esto podría haber sido una vista subjetiva mía, o incluso puede ser de esta manera.

Sólo viendo atrás desde un punto distante es posible para el miembro del grupo interpretar este suceso como una equivocación. Incluso en la actualidad no está todavía seguro, e indica cuan difícil es para la historia deconstructiva del proyecto de vida y lo reconstruye de una tarde perspectiva. Este proceso también trajo un problema para aclarar cuál miembro se ve como una paradoja.

- M: Para mí la paradoja era que uno debe de haber pensado al principio sobre la relación entre los miembros del equipo, cuando no había tiempo ni madurez para hablar sobre una cierta necesidad para argumentos y trabajar en las relaciones. Sin embargo, habría sido más importante invertir esta energía directamente en el proyecto en lugar de en las guerras de la trinchera.

Una meta importante del proyecto subyacente dispone en el acercamiento participatorio de las necesidades orientadas al trabajo educativo, que atravesó el proyecto como un hilo rojo. Esto resultó ser algo problemático y frecuentemente aparecía en las fases de reflexión colectivas, como puede verse por ejemplo en el extracto siguiente:

- A: Bien, mire el contorno del proyecto...
- F: Sí, yo pienso había un párrafo...
- A: ... en la definición de la meta.
- F: Y nosotros nos esforzamos mucho en él, sobre todo la parte del trato con la orientación participante y la... creación de un programa que fue modelado a lo largo de las necesidades de las personas que viven allí.
- A: Las personas no tienen ninguna necesidad particular. Si sólo usted entendiera, las personas no tienen las necesidades.
- I: Ellos tienen necesidades, por ejemplo para resolver el problema de algún modo con los perros... los molesta de algún modo...
- A: Correcto.
- I: ... que hay semejante problema.
- A: Pero esas necesidades nunca pueden satisfacerse por una institución de educación adulta.
- F: Bien, pero parte de él entonces. Esto no puede resolver el problema global, pero puede tomar partes de él; eso es seguro. ¿Usted piensa que no?

A: No.

Esta escena resultó ser típica de la situación que por la discusión general no podrían resolverse los diferentes puntos de vista en el equipo en un nivel abstracto. Antes que todo al principio del proyecto de investigación, cuando los puntos de vista individuales no eran fácilmente disponibles, mucha de la energía disponible se gastaba, en las discusiones respectivas sin encontrar una manera de seguir el nivel concreto. Por consiguiente, los miembros del equipo encontraron un alivio para hablar sobre sus experiencias en el grupo y su influencia en el trabajo de investigación. La cita siguiente de una fase de reflexión colectiva da una poderosa visión en la dinámica durante los trabajos de investigación:

M: ... para nosotros ha sido muy motivante para hablar sobre el proceso en el que nosotros averiguamos ciertos aspectos de los que no estamos conscientes en el curso de la investigación pero que tenían un impacto pesado en el propio trabajo. Esto tiene que hacer con las personas... y los motivos de una persona individual y tales cosas que no estaban entonces disponibles. Es ahora que nosotros hemos averiguado muchas de las cosas eran responsables, contenido sabio... para la manera que esta funcionando...

De la Acción a la Reflexión: Volviendo a vivir los Procesos Colectivos.

La motivación para reflejar colectivamente en el proceso de un proyecto de investigación puede ser multicopista. Normalmente es un corte decisivo durante el trabajo que confronta a las personas involucradas con la necesidad de revisar el programa. Ellos son o causan la dinámica interna de grupo, por ejemplo, si uno o más miembros de un equipo deciden retirarse, normalmente tiene un impacto decisivo en el desarrollo extenso de la situación del grupo. Sin embargo, también puede ser el caso que influencias de causas externas a la investigación de trabajo entren en una dirección diferente o completamente parada. Semejante proceso se inició recientemente por Sanger (1990), cuando concede el dinero tomado de un proyecto de investigación de acción de base universitaria. Bajo el título expresivo "Despierta un grito de conciencia", él analiza la evolución de una identidad de grupo diferente del original, el grupo dependiente y su efecto en su filosofía educativa y práctica.

En el trabajo de investigación de educación adulta arriba expresado el proyecto ya había estado acabado, y todos nos alimentamos y sólo quisimos producir el informe del proyecto usual. Cuando los miembros restantes se sientan juntos ponen y acaban al trabajo implicado, todos libres de filtros, y relevado de, varios años de trabajo de campo intensivo. Cuando esta presión se había ido del grupo y todos empezamos a hablar libremente sobre sus experiencias personales, nosotros estábamos sorprendidos de cuántos aspectos sucedían en los miembros del equipo y los giros resultantes en el trabajo de la investigación para la que ninguna explicación obvia podría encontrarse. Repentinamente se levanta una nueva pregunta: ¿Por qué el proyecto se desarrolló en esa dirección? ¿Cómo nos sentíamos sobre él? ¿Cómo nos afectamos por el trabajo?

Alguien ha subido una montaña alguna vez y ha aparecido atrás de la cima sabe este sentimiento. No es una cuestión retrospectiva de una posición no envuelta, pero una mirada retrospectiva que toma posesión que incorpora, que hace a uno consciente de lo que uno ha hecho y qué ha logrado, una percepción participativa. Caminando uno solo ve los pocos metros delante de sí - pedregosos, estrechos y pesados. La meta sólo existe la imaginación: la perspectiva es usualmente bloqueada. Uno esta totalmente ocupado en el próximo paso. Esta imagen de retrospectiva señalo el punto de arranque para la continuación de la investigación del grupo a grandes pasos.

En esta fase una transformación de la identidad del equipo tuvo lugar. El original, el grupo acción cambió a uno reflexivo. Los miembros del equipo individuales quisieron averiguar y entender cómo fue realmente todo en el desarrollo del proyecto. Durante esta fase de nuevas preguntas ocurrió:

- ¿· Que las fases importantes estaban en proceso de investigación?
- ¿· Dónde los puntos se volvieron firmes?

- ¿· Dónde fueron los periodo de fatigadas circunstancias?
- ¿· Cuándo los miembros del equipo disminuyeron (o salieron en total)?
- ¿· Dónde fue que los miembros individuales del equipo consiguieron “ampollas”?

Como una consecuencia el grupo de investigación tenía que averiguar colectivamente que pasos y que personas podrían dar semejante vista del proceso de investigación a través del trabajo vivido y la historia del proyecto se aclaró a todos los involucrados. Los miembros del equipo individuales intentaron averiguar más, mirando los aspectos importantes siguientes que a su vez se volvieron temas respectivos de una sesión de reflexión colectiva:

- Personas Individuales extasían en el proyecto.
- La relación entre el proyecto y el marco educativo nacional.
- Los grupos dinámicos del equipo de formación en la fase preparatoria.
- Los abandonos y sus motivos.
- La vista de la cabeza de la institución de educación adulta local.
- El papel del proyecto directivo.
- Un evento del equipo con las personas en la comunidad.
- La feria educativa organizada por el equipo.

A cada una de las reuniones que fueron organizadas para las sesiones de reflexión colectivas individuales aproximadamente seis personas que habían estado envueltas en el proyecto tomaron parte. Cada uno duró aproximadamente dos a tres horas; sin embargo, no se pensó que fuera necesario poner un límite de tiempo. Este horario demostró ser el máximo por sesión para ser dominado por todos, desde que las discusiones intensivas hicieron una demanda alta en la concentración de todos.

Cada sesión de reflexión colectiva se grabó por medio de un magnetófono y se transcribió después para que nadie estuviera distraído escribiendo al asociar libremente sobre ciertas fases del proyecto. Es más, era útil tener todo disponible después en forma escrita para el trabajo de la reconstrucción de la historia del proyecto. Este material hizo más fácil seguir el trabajo analítico. No había ningún líder en la discusión formal durante las sesiones, la discusión se llevó más o menos por el flujo libre de discurso. Sólo si la discusión viniera a parar o si el tema original desapareciera en el curso de la charla, hizo a alguien intentar aclarar desde una perspectiva meta-comunicativa.

Una vez que las discusiones han sido transcritas, el texto se dio a los miembros del equipo para acercarse a través de ellos, y entonces fueron fotocopiados y entregaron a todos. El material reunido dio una mirada en el mundo interno de la vida del proyecto que sólo era posible si uno pasara de nuevo por la dinámica de su historia. Otro aspecto positivo fue hablar sobre las situaciones a distancia, las tensiones fueron mitigadas entre los miembros del equipo. Se puso excitante de nuevo para el equipo continuar la investigación juntamente en la historia del grupo en base a vivir a través de las experiencias. El esfuerzo para ordenar las actividades del equipo anterior ayudó a encontrar maneras de llevar a cabo las experiencias y resultados del proyecto de la investigación.

Retrospectiva: Hacía una Ontología del Conocimiento Educativo

Pueden considerarse las experiencias con la reflexión colectiva como un método cualitativo de investigar en la historia de la vida de un grupo de investigación educativo como un esfuerzo desafiante por analizar la investigación educativa que demuestra cómo el contexto psicosocial es esencial en una comprensión apropiada de la práctica pedagógica. Siguiendo los primeros pasos de tal análisis en las ciencias naturales (c.f., Knorr-Cetina y Mulkay, 1983, Knorr, 1981, Latour y Wolgar, 1979, Latour, 1987), representa una voz cualitativa que investiga la realidad social de la investigación educativa en la elaboración (c.f., Abrace, 1990).

En este sentido la reflexión colectiva sirve como un método en la deconstrucción ideológica. Esto tiene que pasar como un proceso colectivo porque, como Giroux (1983), la ideología opera a nivel de la experiencia vivida, a nivel de representaciones empotradas en los artefactos culturales, y a nivel de mensajes en las prácticas del material de acciones de la investigación (pág. 145). La relación de la teoría-práctica que apuntala alguna actividad de la investigación tiene un significado especial en la investigación educativa debido a su pedagógica demanda de democratizar la sociedad. Si los educacionalistas no miran la epistemología de la creación del conocimiento crítico, ellos pueden extrañar este objetivo global fácilmente y pueden adherir una tradición funcionalista.

Según nuestros resultados, en los procesos colaboradores de fabricación en la investigación del equipo en las prácticas de micro-nivel en las organizaciones educativas en el macro-nivel. En la asunción de esta similitud estructural, la reflexión colectiva puede contribuir hacia una transformación necesaria:

- ✧ De una posición dónde científicamente se derivó el conocimiento se juzga superior, a una circunstancia en que el conocimiento artístico e intuitivo puede ser igualmente apropiado;
- ✧ De una vista instrumental priori del conocimiento, para uno que refleja el conocimiento como ser provisional y problemático;
- ✧ De una vista que presupone las respuestas a las preguntas sociales complejas, a uno que endosa la importancia del problema que propone y negocia la resolución. (Smyth, 1989, pág. 195).

Para hacer este aspecto político más explícito Yo quiero concluir este capítulo con lo siguiente.

Diez Principios De La Reflexión Colectiva.

1. La reflexión colectiva es más que la colección de vistas individuales en una cierta acción. Constituye más bien la conciencia colectiva de numerosas historias y tradiciones de individuos e instituciones.
2. los resultados de la investigación educacional son construidos por la mediación sociocultural entre las personas involucradas. La reflexión colectiva representa una manera para el deconstructivismo y sus procesos subrayados.
3. La historia reconstruida de la investigación en acción no debe verse como la verdadera vista de cómo las cosas pasaron realmente, desde que los procesos de la reflexión colectiva construyen las nuevas realidades sociales. Sin embargo, la reconstrucción de los procesos ayuda a una vista más reflexiva de conocimiento (en lugar de una instrumental).
4. El potencial para el cambio social en las prácticas educativas depende grandemente de las capacidades interactivas de las personas involucradas en las actividades de la investigación.
5. La reflexión colectiva es un proceso educativo. Hablando sobre las experiencias de colectividad, los miembros del grupo individuales aprenden más sobre los otros, ellos, y los funcionamientos de un grupo.
6. Reflejando acerca de la colectividad de la investigación de acción y los fines de la investigación de acción son parte de un proceso integrado. El más inmediato, la reflexión en la acción, los procesos subyacentes vienen a encender.
7. La reflexión colectiva se vuelve una fuerza transformativa que se desarrolla de la orientación de acción, para una persona y proceso de grupo, un proceso que negocia el significado subyacente en la investigación educativa.
8. La investigación educativa siempre tiene lugar en el contexto sociocultural de escenas institucionales, la reflexión colectiva examina la relación de poder entre las personas involucradas.
9. Reflejando en una propia experiencia en la acción colectiva ayuda al educacionalista para entender bien la cultura orgánica del trabajo colaborador y actuar más eficazmente en las actividades.

10. La reflexión colectiva hace cambiar la vista funcionalista dominante de hacer la investigación educativa y proporciona una nueva manera de mirar las prácticas educativas de una perspectiva más personal.

NOTAS.

1º Yo quiero agradecer a Hervert Altrichter quien ha activado esta idea y también ha dado otros valiosos comentarios en el manuscrito.

2º Esto y todas traducciones subsecuentes de este informe son mías.

Capítulo 5

ENCONTRANDO UNA VOZ SILENCIOSA PARA EL INVESTIGADOR: LAS FOTOGRAFÍAS USADAS EN LA EVALUACION E INVESTIGACION.

Walker de Rob

Usted no puede decir más de lo que usted puede ver. (Thoreau, citado por el fotógrafo Paul Strand, citado por el crítico Susan Sontag)

Las fotografías no hacen que narre... ellas citan las apariencias (John Berger, pintor, crítico y escritor)

Voces Sin Palabras.

Escribir es una actividad central en la investigación en las sociologías que están en las ciencias, mientras nos proporcionan un escape claro de la tiranía del empirismo, todavía yo siento a menudo que nosotros estamos en desventaja en los estudios cualitativos encogidos por el idioma. Una de las razones por la que yo me intrigo es por el uso de fotografías en la investigación educativa, su uso menciona las limitaciones de idioma, sobre todo el idioma utilizado para los propósitos descriptivos. Usando en las fotografías el potencial existente, para encontrar maneras de pensar sobre la vida social que escapa a las trampas puestas por el idioma. Mi aspiración, usando fotografías en blanco y negro, es encontrar una voz silenciosa para el investigador. Escribir tales cosas es admitir el fracaso, pero yo he intentado conservar algún temblor de ambigüedad en su uso.

Yo creo que hay una tensión significativa en la investigación cualitativa en la educación que deriva de la reciente re-emergencia de la investigación cualitativa en un contexto dominada por la medida. Porque la reciente historia de investigación en un contexto dominado por una vista empírica de la ciencia, muchos de nosotros quiénes somos investigadores cualitativos hemos heredado una vista del conocimiento de la medida de tradición. Mientras la apariencia en la superficie de nuestra investigación es cualitativa, en muchos casos nuestros procedimientos y las preocupaciones metodológicas permanecen principalmente con los problemas de fiabilidad, validez e interpretación.

Hay otros investigadores y otros proyectos, generalmente más influenciados por teoría social europea cuya preocupación está en confrontar el problema de subjetividad directamente; la subjetividad, del asunto y el investigador. Aquí la noción de voz es crítica, porque, mientras para los investigadores del primer tipo, los problemas son esencialmente objectibalizando las voces de este asunto, para algunos de nosotros más interesados en las preguntas del segundo tipo, la noción de voz involucra que los dos sujetan e investigan, y hacen que, se precipite la contradicción entre la experiencia individual y el significado socialmente estructurado.

Un problema práctico de la investigación que nos enfrenta a todos, es la naturaleza intrusa e imperial de la voz de la investigación, en cuanto nosotros empecemos una entrevista, bosquejamos una encuesta o comprometemos a otros en la conversación, el mismo idioma que nosotros usamos crea los marcos dentro de los que comprenderemos el conocimiento. Si nosotros vemos esto como una intrusión a ser controlada a través del plan de la investigación sistemático, o como parte

indisoluble del proceso de investigación, no hay ninguna duda que nuestro uso del idioma determina a un grado grande lo que nosotros aprenderemos. Inevitablemente, nuestra investigación siempre está limitada por lo que se toma justificado.

Una pregunta que me intriga es cómo nosotros podríamos estar fuera de nuestro propio uso del idioma, aun en un sólo momento durante el proceso de investigación. El hecho que esto probablemente sea un logro imposible no disminuye su atracción como una aspiración. ¿Cómo nosotros podemos usar el idioma como una base para desarrollar un grado de reflexividad sobre nuestro uso de idioma? Una posibilidad es encontrar formas de comunicación que ofrecen la posibilidad de triangulación en el uso de idioma. Yo creo que esta posibilidad esta prometida en el sustento de las fotografías.

El Uso de Fotografías en la Evaluación e Investigación.

En la evaluación de los programas educativos y en la investigación educativa, a menudo son más mal empleados los cuadros, que bien usados. Normalmente se usan las fotografías para la ilustración y para los propósitos de publicidad promoviendo libros, proyectos, programas, exhibiciones y eventos, pero en casos así los propósitos normalmente son separar tablas de texto, atrapar la atención del lector casual o transeúnte, o promover personalidades, eventos, agencias u organizaciones. Casi siempre, las fotografías son un después del-pensamiento, clavado con tachuelas adelante en la fase final de un proyecto o programa. Raramente hay un esfuerzo por usar las fotografías para proporcionar la información compleja, estimular la discusión, sostener el compromiso o tocar una parte en la participación alentadora o de reflexión.

Paradójicamente las funciones más complejas son todas las cosas que pueden hacerse bien con las fotografías, pero la mayoría de las veces nosotros aceptamos una definición no-educativa de fotografía, que ve las fotografías como imágenes simplemente grabadas y como menos válidas que la impresión, cuando los problemas serios están en la mira. Nosotros nos disponemos para ver las fotografías como ilustración y descuidamos el poder de la fotografía para comprometer al pensamiento, a que extienda la imaginación para minar la autoridad implícita de la palabra escrita.

La ciencia como Fotografías, no Palabras.

Es una paradoja extraña que en este esfuerzo para su status como ciencia, la investigación educativa parece haber extrañado el hecho que mucha de la investigación de ciencia es visual. Es visual de la manera que se relaciona al mundo (las fotos de un tipo u otro son la acción en el comercio de partículas. la biología molecular, arqueología y organizador de otros campos). También es visual en que se usa la imaginación en su pensamiento, problema-resuelto y teoriza (quizás en ninguna parte más obviamente que en el caso clásico de la hélice doble). Aquellos que dudan que esto es un rasgo generalizable de la ciencia debe leer Stephen Jay Gould en la reconstrucción fósil (en La Vida Maravillosa), o Max Charlesworth y sus colegas en la biología molecular (en La Vida Entre los Científicos).

A pesar de la parte significativa que juega la imaginación visual en las ciencias físicas y biológicas, particularmente, en la sociología nosotros parecemos haber permitido ser dominados por los números y palabras al punto que hemos perdido el toque visual. En la historia del proyecto no era siempre el caso (Strasz, 1979, los informes que las ediciones tempranas del Journal Americano de Sociología, frecuentemente llevan fotografías y ensayos fotográficos) pero en las historias de sociología el retiro de lo visual es normalmente tratado como un progreso hacia la ciencia. La visión del libro de texto de ciencia esencialmente involucrado con los números y teorías es dominante en los textos de sociología.

Una de las consecuencias de la exclusión sistemática de la fotografía de las sociologías es que, cuando encontramos las fotografías, nosotros nos perdemos con ellas. Nos falta lo que el sociólogo Robert Witkin llamó, inteligencia de sentir (Witkin, 1976). Nosotros tendemos a recurrir a una visión de fotografías como archivos, extrañamos la importancia de las discusiones públicas de

fotografía en la literatura y los estudios culturales (Sontag, 1979; Barthes, 1982; Berger, 1978 y 1980; Berger y Mohr, 1982).

La parte difícil creo, es que nosotros asignamos a los fotógrafos papeles técnicos que son guardados aparte de nuestro pensamiento y guardados fuera del marco de acción. Nosotros tomamos, vemos, revisamos y usamos las fotografías de maneras que refuerzan la alienación del fotógrafo y la producción de la fotografía del evento como una fuente significativa. En ninguna parte la relación entre el objeto y el público es más atenuada que en la fotografía de la prensa que es donde la mayoría de nosotros ganamos la alfabetización visual que tenemos. En los periódicos y fotografías de las revistas se procesa, recolecta, revisa y diseña como encajar el texto con las personas que no tienen virtualmente ningún contacto con el fotógrafo, la toma de la fotografía, o el evento fotografiado. Torpemente, pero así como eficazmente, los científicos sociales han quitado los métodos visuales, y fotografía en particular, de la discusión crítica. La visión se ha silenciado en las sociologías al mismo punto en la historia cuando domina la ciencia y cultura contemporánea.

En este capítulo yo tomo la visión que, usando las fotografías en la evaluación e investigación, es importante cuestionar las asunciones sobre las fotografías y fotógrafos que nosotros tenemos en relación con las preguntas técnicas. En la investigación no es sólo cuestión de agregar la fotografía a una bolsa de técnicas disponibles, pero en el uso de medios de comunicación visuales nosotros pisamos los márgenes entre la sociología y el estudio cultural.

Nosotros necesitamos encontrar maneras de hablar sobre el uso de fotografías en la investigación que no se restrinja a las preguntas de métodos y una manera buena para empezar es con la distinción de John Berger entre los usos públicos y privados de las fotografías.

Fotografías “Públicas” o “Privadas”.

Considere las siguientes fotografías que son extraídas de un estudio en que el maestro, diseñador del plan de estudios y evaluador intentaron cooperar en la tarea de observar lo que estaba pasando en una aula (Walker et al., 1981). En la clase se está trabajando en un programa de historia que intenta lograr que los estudiantes trabajen con el material documental en lugar de fuentes secundarias.

Estas fotografías levantan varios problemas sobre la interpretación. ¿Qué es lo que el observador externo ve, lo que los participantes ven? ¿Puede decirse que las fotografías tienen voz? ¿Qué tipo de evidencia las fotografías proporcionan? ¿De qué manera es una fotografía de un evento diferente de una descripción?

Una vista del sentido común de fotografías, a menudo adoptada en la investigación, es que las fotografías proporcionan un registro necesariamente selectivo pero no obstante objetivo. Christopher Isherwood (1945) fue hasta ahora que adopta esta vista como una aspiración para el escritor:

Yo soy una cámara con la contraventana abierta, bastante pasiva, grabando, no pensando... Algún día todo esto tendrá que ser desarrollado, cuidadosamente impreso, fijo. (pág. 7)

La metáfora de Isherwood captura la naturaleza dialéctica de los dos lados de la fotografía documental pulcramente. Sin embargo, una vez que nosotros empezamos a pensar en estas oposiciones, viendo la grabación menos pasiva y el análisis como más problemático, entonces la naturaleza de la especialización necesita llevar a cabo un proyecto que también cambia.

John Berger, en alguna de estas escrituras sobre la fotografía, desarrolla la idea que las fotografías son los mejores pensamientos, no como archivos reales, pero en términos de su capacidad de citar apariencias. En una revisión crítica del libro influyente de Susan Sontag, *En la Fotografía*, él escribe:

Las fotografías en ellos no narran. Las fotografías conservan las apariencias del instante. El hábito nos proyecta ahora contra el shock involucrado en una preservación. Compare el tiempo de la exposición una película con la vida de una impresión hecha, y permítanos asumir que la impresión dura sólo diez años; la proporción para una media fotografía moderna sería aproximadamente 20, 000, 000: 1. Quizás eso puede servir como un recordatorio de la violencia con que el entendimiento y las apariencias separan la cámara de su función. (Berger, 1978, pág. 51)

Una vez la consecuencia de la violencia metodológica que la fotografía inflige en sus asuntos es crear espacios entre los cuadros y apariencias, apariencias y memoria. La mayoría de nosotros, cuando nos enfrentamos con una fotografía, o un juego de fotografías, tenemos la pequeña dificultad hablando sobre la relación entre la fotografía y el evento, sobre todo si fuera un evento dónde nosotros estábamos presentes o donde las personas o lugares están familiarizados a nosotros. Hay maneras diferentes en que pueden leerse las fotografías, pero incluso el espectador más ingenuo no tiene ninguna dificultad para empezar. Al contrario de la palabra escrita, las fotografías llevan poco con ellos en forma de alto equipaje cultural, connotaciones de las clases sociales u otras pretensiones. Berger exigiría que esto sea debido al hecho que la fotografía está cerca de la memoria humana. Susan Sontag hace un punto similar. Para bien y para mal, las fotografías son una parte de la cultura vernácula. Quizás nuestra fácil habilidad, de hecho nuestra compulsión, para hablar sobre las ramas de las fotografías de una necesidad de cerrar los huecos entre la fotografía como una imagen y nuestros recuerdos o asunción sobre las personas, lugares y eventos.

Las escenas sociales complejas, como las escuelas y aulas, son particularmente apropiadas como sitios para la investigación fotográfica. Ellos son apropiados porque nuestra experiencia de ellos (como Philip Jackson ha defendido) es estrechamente asociada con nuestros recuerdos de niñez, pero también porque la misma violencia que las fotografías infligen en las apariencias es isomorfa con los fragmentos de experiencia que la mayoría de nosotros tiene de escuelas y enseñando. Nosotros hemos defendido en otra parte (Alambrista y Adelman, 1975) que mientras las fotografías proporcionan archivos de eventos del aula que están faltos de coherencia, esta incoherencia en sí misma es la característica de la vida en las aulas.

Esta construcción social exige al investigador entre en el proceso por el que los individuos cierran los espacios y entre lo que es personal y lo que es social (y entre lo que es la agencia y lo que es la estructura). Todos los eventos fotografiados son ambiguos, escribe en otra parte Berger, exceptuando a aquéllos cuya la relación personal al evento es tal que su propio suministro de vidas pierde la continuidad (Berger y Mohr, 1982, pág. 128) Un set importante de preguntas sobre las fotografías y los usos que nosotros hacemos involucra las relaciones entre la fotografía y la memoria humana. Cuando nosotros hablamos sobre las fotografías, parte de lo que nosotros hacemos es construir o reconstruir los recuerdos compartidos. Se interrelacionan voz, memoria y biografía indisolublemente. La lectura de una fotografía es un acto cultural y uno que permite algún vislumbre de maneras en que los individuos crean el significado en sus vidas al observador.

Esto lleva a una distinción importante que necesita hacerse entre dos usos e intenciones para la fotografía. Hay la fotografía pública que Berger dice... normalmente los regalos en un evento, un juego asido de apariencias que no tienen nada que hacer con nosotros sus lectores, o con el significado original del evento. Ofrece la información, pero la información desconectada de todos los que vivimos la experiencia. Si la fotografía pública contribuye a una memoria, esto es para la memoria de un inconocible y total extraño... esto graba instante sobre lo que este extraño ha gritado: ¡Ve! (Berger, 1980, pág. 51). La fotografía pública está familiarizada a nosotros en la prensa y en el arte, y también es el gancho de anunciar, ilustración y publicidad.

Bastante diferente es la fotografía privada que, en contraste con el alienado objeto que es la fotografía pública, esta dentro del reino de experiencia vivida. La fotografía privada - el retrato de una madre, un cuadro de una hija, una fotografía de grupo de uno - es apreciada y leída en un

contexto continuo con lo que la cámara quitó... como restos de fotografía rodeados por la manera que se desunió. Un dispositivo mecánico, la cámara se ha usado como un instrumento para contribuir a la memoria viviente. La fotografía es un momento de una vida viviéndose (ibid, pág. 52).

Uno de los temas de este capítulo es que la distinción que Berger hace entre el uso público y privado de fotografía paraleliza la distinción que yo hice en la introducción entre las dos maneras de acercarse a la investigación cualitativa. La fotografía pública, yo creo, es similar a la entrevista, arrancada de su contexto y relocalizada en un texto creado por el autor; técnica que nosotros usamos en la investigación cualitativa convencionalmente. La fotografía privada no puede entenderse sin las subjetividades atractivas, para hacer lo que es, por definición, para devolverla al reino público...

Una vez que nosotros empezamos a mirar las fotografías como llaves a la memoria, en lugar de ilustración de hechos sociales, su papel potencial en la investigación se pone claro. Nosotros podemos usar la fotografía en el contexto de memoria-trabajo, como un instrumento para la recuperación significativa, en cierto modo todos nosotros reconocemos cuando nosotros pensamos de cómo nosotros vemos colecciones de fotografías en el cajón de la casa. Lo que es importante no es la imagen en sí mismo tanto como la relación entre la imagen y las maneras que nosotros sentimos sobre él y las maneras en que nosotros lo valoramos. (John colaborador-fotógrafo del Berger, Jean Mohr escribe perceptivamente sobre las maneras en que nosotros valoramos algunas imágenes en lugar de otros (Berger y Mohr, 1982), y Susan Sintag hace un punto similar en una película que ella hizo para el BBC sobre su libro, *En La Fotografía*).

El poder de la fotografía queda a alguna magnitud en exactitud y precisión, a pesar de su capacidad reconocida para seleccionar y distorsionar. Las maneras en que la cámara ve, son muy diferentes de las maneras en que nosotros vemos las cosas, pero la diferencia es importante para entender la intersección de lo que es personal y lo que es social.

¿Por Qué la Distinción?

Para la evaluación e investigación la distinción entre el uso público y privado para las fotografías tiene una importancia considerable. Proporciona la llave a propósitos que dependen de los usos en vías de desarrollo para fotografías que van más allá de la aserción del positivismo que las fotografías que proporcionan una verdad literal y proveen una alternativa para ver las fotografías como archivos visuales inertes. La parte del desarrollo de la investigación, yo creo, a pesar de lo que dije antes sobre el uso de material visual en la ciencia, se mueve lejos de la concepción de las fotografías como datos. Usando las fotografías en la investigación educativa, lo que a menudo es más importante, no es el uso de fotografías en el proceso de datos productores pero si el papel de la investigación mirando su contexto de uso. Las preguntas no son sobre fotografías como archivos, sino como sobre las maneras en que ellos se interpretan.

Semejantemente, las fotografías son a menudo usadas mejor en la evaluación como una manera de comprometer a un público en el proceso de evaluación. Esta forma de compromiso ha sido mucho tiempo una aspiración de evaluaciones, sobre todo aquéllas que se preocupan por esto que Barry McDonald, (1974) ha llamado la evaluación democrática, pero en la práctica el tipo de participación requerido para los modelos de democracia participativa es muy difícil lograr.

Como contra para la impresión, pueden usarse las fotografías para comprometer a los públicos de maneras diferentes, romper las expectativas que las personas pueden tener sobre las formas y maneras de informar, y para socavar las asunciones acerca de lo que ellos pueden sostener dónde poder y autoridad se involucran en las relaciones entre aquéllos. Por ejemplo, no es raro para aquéllos en las posiciones burocráticas de poder ser displicente de fotografías, para su uso a menudo menciona la inversión que ellos tienen en el control de la palabra, sobre todo la palabra escrita, como una manera de mantener, extenderse y reforzar su posición. Cualquier uso de información que parezca probable para amenazar las políticas del idioma puede tratarse con

sospecha. La mayoría del trabajo del evaluador, principalmente con los números o con las palabras, y cualquier intención, ambos son sistemas que tienden a reforzar las jerarquías percibidas. En cualquier texto el lector y el escritor está separado de maneras que parangonan la separación de maestro y estudiante en una clase. Los números y contestaciones de gatillo de palabras de deferencia que diferencian eficazmente contra los bien educados, el menos articulado y el menos numerado, sobre todo cuando el contexto es público.

Claro las fotografías tienen el mismo potencial para crear la base para la manipulación, distorsión y el ejercicio de autoridad, pero para la noción de Berger de la fotografía privada que relocaliza propiedad y autoridad en el proceso de interpretación que multiplica las fuentes de información afecta la interpretación traída y amenaza burlarse de cualquier esfuerzo que se hace imponer a las vistas singulares.

Las Ideas Prácticas.

Hay muchas maneras en que pueden usarse las fotografías, dependiendo de las circunstancias. La mayoría depende crucialmente de lo que John Collier, fotógrafo americano y antropólogo, llama *el efecto del abrelatas* que es la capacidad de las fotografías para abrir las conversaciones entre personas. Por muchos años Collier entreno a antropólogos en el uso de fotografías y uno de sus temas importantes era la manera en que pueden usarse las fotografías para acelerar el proceso de establecer las relaciones de trabajo de campo, conseguir conocer a las personas y desarrollar un grado de confianza entre los forasteros y personas inmiscuidas (Collier, 1967).

Construyendo en el trabajo de Collier, ideas que yo, varios colegas y estudiantes han encontrado eficaces incluyen:

- El uso de fotografías como una base para entrevistar:

Prueba dándoles números grandes de impresiones de un evento a las personas y pidiéndoles que los ordenaran, esto le dará alguna visión en sus categorías en lugar de las suyas. Fotografías abstractas que parecen confundir particularmente, o sacar contestaciones particulares y los muestra a otros. Consigue algún sentido de diversidad de contestación, por ejemplo, en los niños de las escuelas a menudo responden muy diferentemente a los maestros y las contestaciones de los padres son de nuevo diferentes.

- usando las fotografías para conseguir hacer a los niños hablar sobre la vida en las aulas y en las escuelas:

Nosotros hemos encontrado que las sucesiones rápidas son particularmente útiles, que aclaran las fotografías de tiempo hasta al final de la lección son a menudo los mismos, revelan y mantienen una oportunidad natural de las personas para hablar en conjunto sobre sus contestaciones en la lección.

- usando las fotografías para conseguir que las personas escriban:

Las fotografías son eficaces como un estímulo para escribir. Congregando despliegues de fotografías nosotros hemos encontrado que las personas se interesan viendo lo que ellos y sus amigos han dicho de como ellos están en las fotos. Esto es especialmente verdad, en los estudiantes que a menudo tienen percepciones muy diferentes de los eventos.

- usando las fotografías como medio de intercambio entre las personas que nunca se han encontrado:

En la Universidad de Deakin, nosotros conseguimos rutinariamente con maestros en los cursos de educación a distancia intercambiar fotografías escritas en el curso. Howard Becker, sociólogo americano y maestro de la fotografía, consigue que los estudiantes de fotografía intercambien la película expuesta pero no procesada en otra parte con estudiantes de otro curso, cada estudiante tiene que procesar, imprimir, seleccionar y desplegar el trabajo de alguien más. Esta separación de la toma de fotografías de su presentación es superficial como la situación que

existe en la producción del periódico pero, cuando nosotros lo usamos, el énfasis está en la exploración de las maneras en que se construye en lugar de imponer una interpretación encima de otra.

- *usando fotografías polaroid de personas como la base para hacer los títeres digitales:*

Una idea desarrollada del juego de terapia, ésta es una buena alternativa para pedirles directamente a los niños y jóvenes que revocaran lo que pasó en una entrevista, así como tener una capacidad creativa en sí mismo.

Planeando una Evaluación

Los puntos a los que yo he estado dando énfasis son los que se usan mejor en las fotografías de evaluación e investigan como una corriente principal en lugar de como un dispositivo agregado, y que es importante relacionar las fotografías para la entrevista, la observación, despliegues y discusiones. Esto implica a su vez un grado de plantación y organización necesaria. No es sólo cuestión de asegurarse que hay película en la cámara, pero también tener alguna idea de lo que usted quiere hacer con las fotografías en el contexto de la investigación o en el plan de evaluación.

Hay maneras diferentes de hacer esto, uno es crear el espacio para el fotógrafo experimentado o fotoperiodista, estar de acuerdo en un set de temas y una manera de trabajar y desarrollar el estudio colaborativo. Ésta era la estrategia que Janine Wiedel y yo usamos en un estudio de una clase de estudiantes en una escuela secundaria en Londres (Walker y Widel, 1985). Las ventajas de un plan abierto de este tipo es que incluye la capacidad para ser sensible y mantener el espacio del fotógrafo para ejercer el juicio estético. Es un estilo de trabajo derivado directamente de la tradición de la observación participante.

En contraste, un acercamiento más organizado se ha desarrollado por Pat Templin quien ha usado las fotografías en varias ocasiones como un medio de evaluar las conferencias. Aquí el problema de la evaluación, por su naturaleza, impone la necesidad de asistir cuidadosamente a la selección, balance, rápidamente dar la vuelta y el entrevistando extenso. ¡En uno, dos o tres días el evento es terminado y esto no se repite pero usted sabe que su trabajo es rápido y sabe lo que usted está haciendo! Los procedimientos que Pat ha desarrollado en este trabajo mantienen un punto de arranque bueno en cualquier evaluación fotográfica.

¡Finalmente, en una nota práctica, si usted usa la fotografía como investigador o método de la evaluación y la técnica lo decepciona, no tire las fotografías que usted piensa son fracasos! Uno de los despliegues más interesantes que yo he visto fue cuando estaba mi hija en la escuela primaria en un viaje escolar. El maestro había congregado todas las fotografías *falladas* tomadas por los niños - cabezas cortadas, nadie en el marco, (Bien, era allí cuando yo saqué la foto!)... Los niños habían usado éstos para desarrollar collages con las mezclas de las impresiones y dibujos, para que el cuadro sin cabezas, las cosas aparecieran saliendo del trasero del marco y el marco vacío aparecía en un marco del cuadro en una pared de la sala.

Un Ejemplo

En todas las ideas yo he perfilado maneras concernientes para usar la fotografía dentro de una investigación o estudio de evaluación como una manera de trabajar en lugar de como un medio de ilustrar otros datos. Mi demanda es que esa fotografía tiene la capacidad de proporcionar una voz cualitativa distintiva. Aquí un ejemplo, estas fotos se sacan de un estudio de una escuela secundaria por Jon Prosser. Jon usó las fotografías como medio para desarrollar una comprensión de la cultura de una escuela que había sufrido fusión y reorganización. Acercarse al problema visualmente en lugar de verbalmente le dio acceso a las comprensiones de la escuela que está en un nivel de un poco de sutileza y complejidad. Lo que es interesante en el contexto presente es que Jon dio marcha atrás de lo que normalmente se hace usando las fotografías. Él

trabajo de los cuadros a las palabras, en lugar de usar los cuadros para ilustrar lo que ya había sido escrito.

El título de este libro presenta un desafío importante a la investigación cualitativa, pero de alguna manera el término *investigar* y *la voz* parece entre sí a las desigualdades. En el sentido que la investigación es la pregunta sistemática hecha pública (Rudduck y Hopkins, 1985), investigadores están bajo alguna obligación de establecer las convenciones, principios y procedimientos que hacen lo que ellos hacen accesible, qué a su vez implica un grado de procedimientos que hacen que ellos lo hagan accesible, qué a su vez implica un grado de acuerdo general de conformidad, y uniformidad. Por otro lado, la noción de voz, lleva la expectativa contraria de una vista personal. Cuando nosotros leímos un estudio por un autor particular que nosotros venimos a él con ciertas expectativas sobre los intereses, preocupaciones y estilo del escritor. Si nosotros pudiéramos reproducir estudios o etnografías enviando a los observadores múltiples a un solo sitio, nosotros esperaríamos marcadas diferencias en los resultados que derivan del autor tanto como del sitio.

La asunción que el etnógrafo se inscribe en la etnografía no es nueva. Antropólogos citan a menudo un caso clásico en antropología cultural donde dos investigadores estudiaron el mismo pueblo mexicano (Redfield, 1930; Lewis 1951). Tiempo y otras variables, imágenes y preocupaciones que surgen de cada estudio son muy diferentes. Donde un autor encontró armonía, el otro conflicto encontró. Oscar Lewis (1951) escribe:

La impresión dada por el estudio de Tepoztlan de Redfield es de una relatividad homogénea, aislada, funcionando fácilmente, y bien integrada a la sociedad hecha de un contenido y personas bien-ajustadas. Su Foto del pueblo tiene calidad de Rousseauan que glosa ligeramente encima de la evidencia de violencia, ruptura, crueldad, enfermedad, sufrimiento y desequilibrio. Nos dicen poco de pobreza, problemas económicos o cismas políticos. A lo largo de su estudio nosotros encontramos un énfasis en la cooperativa y unificándose los factores en la sociedad de Tepoztecan. Nuestros resultados, por otro lado, darían énfasis al individualismo subyacente de instituciones de Tepoztecan y carácter, la falta de cooperación, las tensiones entre los pueblos dentro del municipio, los cismas dentro del pueblo, y la calidad saturado de miedos, envidia y desconfianza en las relaciones interpersonales. (pp. 428-9)

Oscar Lewis explica parte de la diferencia en la vista entre él y Redfield por lo que se refiere a la historia y el cambio social, parte a lo que se refiere a su enfoque en las diferentes preguntas y parte en el grado diferente de intimidad que cada uno de ellos tenía con el sitio, pero alguna diferencia puede verse por lo que se refiere a voces diferentes. Redfield, Lewis (1951), escogió ignorar algunas cosas al egreso de otros:

Redfield presentó sólo los aspectos positivos y formales de relaciones interpersonales... él falló al tratar con algunos de los aspectos negativos y disociadores de vida del pueblo, como la alta incidencia de robar, las riñas y violencias físicas. Un examen de los archivos locales revelado en el año en que Redfield vivió en el pueblo había 175 casos informados de crimen y delitos menores en la corte local. La mayoría de estos casos eran ofensas contra las personas y propiedad. Subsecuentemente no todos los casos alcanzan las autoridades locales, este número es indicativo de un conflicto considerable. (ibid, pág. 450)

Además, no es solo un reporte selectivo que lleva a la formación o apoyo de un punto de vista; se construye en/para el idioma de descripción, note el uso de la palabra "foto" en la cita inicial. Lewis observa:

Redfield describió a la política local como un juego, pero nosotros encontramos que esa política era un asunto muy serio que frecuentemente lleva a violencia. El año que Redfield estaba allí, los cismas políticos culminaron en violencia abierta lindante en la guerra civil, y era esta situación que finalmente producía que Redfield deje el pueblo... (ibid)

Generalmente, está claro que la selección a varios niveles, incluyendo identificar un sitio, localizando a los informadores fiables, encontrando las situaciones sociales en cuáles se pueden comprometer con facilidad, a través del idioma de informar, son todos los factores en la construcción de voz. Y a pesar de que es aparente la naturaleza mecánica, la fotografía no está libre de ninguno de éstos. Así como tienen en su propia gramática, la fotografía tiene un set especialista de fuentes de juicio incluidos, segundo y el concepto del *momento apropiado*. Como Susan Sontag (1979) puso:

El fotógrafo fue pensado (en los días tempranos de la fotografía) para ser sutil pero no interfiriendo al observador-escritor, no un poeta. Pero como las personas rápidamente descubren que nadie saca la misma foto de la misma cosa, la suposición que las cámaras amueblan una imagen impersonal, objetiva que se rindió al hecho de que las fotografías no sólo son la evidencia de lo que está allí, de lo que un individuo ve, no sólo un registro, pero una evaluación del mundo. (pág. 88)

Una vez que nosotros empezamos a ver las fotografías como teniendo voz (o con más precisión una vista o una visión), entonces es posible preguntar las cuestiones por la relación del fotógrafo al objeto y el sujeto de la foto. Cosas así cuestionan rápidamente y llevan a cuestiones que están familiarizados con el científico social, las preguntas sobre la objetividad y subjetividad, representatividad, fiabilidad, validez y generalizabilidad. Estas preguntas se describen a menudo como si ellas fueran problemas absolutamente técnicos, capaz de resolución razonable, pero en la práctica ellos aparecen a menudo como dilemas morales, interesados con la selección, ideando, en juicio, riesgo y fabricación de una interpretación en lugar de otro.

Las Escuelas Reales

Como investigador, nosotros tenemos una tendencia a asumir cuestiones sobre la fiabilidad o validez de voces esencialmente técnicas, no morales, cuestiones. Nosotros nos olvidamos de los logros de etnometodología muy fácilmente, y es la demostración que ellos son problemas para todos nosotros, y no tanto técnico como cerca de definir nuestro sentido de identidad (clásicamente en Garfinkel, 1976). Las Fotografías, ejemplifican el etnometodológico proceso de remediar y rellenar, porque están en el límite entre lo que está familiarizado y lo que es desconocido. Cuando nosotros miramos una fotografía que el cuadro actúa como una ventana a un diccionario de significados, un cuadro de una escuela o una aula a investigar nos causa un rango de recuerdos para localizar este caso específico que es esencialmente desconocido a nosotros. Nosotros somos conscientes, mirando una fotografía a posibilidades que mienten simplemente más allá de nuestro horizonte de reconocimiento y familiaridad.

Susan Sontag ha señalado que la toma de una fotografía simplemente no es a veces el proceso mecánico que parece, pero es capaz de generar sorpresas. Igualmente, las fotografías no son las cosas que ellos retratan pero son algo sobre las maneras en que nosotros sentimos de ellos. Mirando cuadros de escuelas y desarrollo de aulas, las asunciones que nosotros hacemos sobre la *Real* escuela o aula.

La noción de *escuela real* como un concepto significativo en el debate educativo se ha descrito recientemente de una novela y de manera interesante por Mary Haywood Metz (1990). En un estudio de las maneras en que ocho escuelas estaban respondiendo a los esfuerzos por introducir el cambio a través de fabricación de políticas. Metz señala a esos reformadores educativos que asuman una escritura común. Ellos escriben sobre las escuelas como si ellos fueran instituciones solas y singulares, y de hecho, en su investigación, parecía verdadero que las escuelas eran muy similares de muchas maneras; en el trabajo de maestros, en el uso de libros de texto en la instrucción, de las maneras en que ellos organizaron tiempo y espacio. Pero había mucho respeto en que las escuelas eran idiosincrásicas, sobre todo como resultado de su necesidad de adaptarse a las circunstancias locales, igualmente.

Metz encontró confuso, mientras su impresión agobiada de los datos del trabajo de campo eran de las diferencias entre las escuelas parecían no ser reconocidos por muchos para intentar provocar el cambio:

... esta variación remachó nuestra atención cuando nosotros nos movimos de escuela a escuela... pero... nosotros confundimos por encima de las discrepancias entre nuestras experiencias diversas y la asunción del reformador que las escuelas son normales... (pág. 76)

Metz vino a explicar la discrepancia entre la aspiración y logro, en las escuelas por lo que se refiere a la noción de *escuela real*. Nosotros sentíamos que nosotros estábamos mirando una obra. El título era La Escuela Real (ibid pág. 83) La escritura común, que ella defendió, unió un sistema simbólico y un set crucial de valores, incluso ante las variaciones reales en la provisión, experiencia y logro. La noción de escuela real permitió a los maestros y a otros vivir con una imagen singular de adiestrar ante la adaptación local dentro de un sistema que se unifica ideológicamente (EE.UU., Australia y Bretaña, generalmente tienen la fe pública en la educación pública). Siempre que ella apuntara maneras en que las escuelas particulares no aparecieran estar encontrándole normas generales, las personas dirían las cosas que les gusta, y usted tiene que ser realista.

Mirando las fotografías se crea un sentido similar de contradicción entre la imagen y apariencia. Una tensión se crea entre la imagen y el cuadro, entre lo que nosotros esperamos observar y lo que nosotros vemos. La escuela real en la investigación de Metz no es sólo un artefacto de métodos cualitativos pero proporciona las imágenes que hacen posible mantener una retórica o una fachada institucional de equidad ante la evidencia significativa para lo contrario. Las imágenes, nosotros necesitamos recordar, no somos sólo adjuntos para imprimir, pero llevamos fuertemente cada uno el tráfico cultural en su propia cuenta.

Notas:

1. Este papel deriva de un proyecto de investigación, *Educación del futuro*, consolidado por el Concilio de la Investigación australiano. El equipo de la investigación incluye a Richard Bates, Chris Bigum, Lindsay Fitzclarence y Bill Green. Es una versión extendida de un papel comisionada por el Concilio de Artes (REINO UNIDO).

2. los lectores de perspectiva también notarán está con las nociones de *emic* y descripción *etic* como formalizado en la antropología por Kenneth Pike. Para una cuenta accesible de condiciones de Pike's, vea Harris (1964) pp. 133 - 50.

3. Nota la alusión visual!

Capítulo 6

POR QUE ME GUSTA VER: EL USO DEL VIDEO COMO UN INSTRUMENTO EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA.

Hugo Mehan

Cuando comencé a dirigir la investigación en las escuelas en 1969, EU estaba en medio de la Campaña por los derechos civiles, protestando por la guerra en Vietnam y tambaleándose del asesinato de JFK. El movimiento de derechos civiles había cambiado de marchas en el Sur a las calles en el Norte. La agenda legal se movió bajo el mando del sucesor de Kennedy, Lyndon Baines Johnson. La Gran Sociedad, ingenio su guerra en la pobreza y produjo la legislación social que amplía los derechos civiles en los nuevos dominios.

Algunos de estos programas trataron del funcionamiento pobre de la escuela de estudiantes pobres de América. El más notable de éstos era el programa de ventaja. Adoptando una metáfora deportiva, la ventaja aceptó americanos únicamente como creencia en vida como raza, una competición, en qué la gente consigue a continuación por el trabajo duro y el esfuerzo individual. Para nivelar el campo que juega para los pobres y los grupos de minoría, el gobierno proporcionó cantidades

considerables de dinero federal a las distintas escuelas. Los programas de los EE.UU. se originaron para compensar las presuntas deficiencias en la familia y cultura de pobres y estudiantes minoritarios.

Justo en el centro de esta intervención gubernamental considerable lanzó en nombre de la igualdad de oportunidad, un artículo sin precedente de Arturo Jensen. La revisión educativa de Harvard dedicó una edición entera al análisis de Jensen de las diferencias entre el performance negro y blanco de la escuela (Jensen, 1969), la sentencia de la educación compensatoria dicha en el artículo se ha probado, y ha fallado. Jensen discutió que las tentativas de cerrar el boquete entre lo negro y blanco del logro de la escuela, condenaron porque los negros tenían una deficiencia genética en inteligencia. Este artículo envió ondas expansivas a través de la academia y de círculos políticos. Los negros y los liberales intercedieron por la discusión subyacente de Jensen sobre el racismo. Los oficiales de Gobernación fueron encolerizados porque las asunciones del intervencionista de la gran sociedad fueron minadas por el determinismo biológico de Jensen.

La agenda liberal para cerrar las divisiones sociales por la intervención gubernamental, especialmente en enseñar, recibió otro soplo en este tiempo. James Coleman divulgó los resultados de un proyecto masivo patrocinado gubernamentalmente que examinaba la influencia que la calidad de la enseñanza tenía en el logro de la escuela de los estudiantes. En vez de divulgar el hallazgo esperado de la escuela con mejor entrenamiento y mejores profesores pagados, laboratorios bien almacenados de ciencia e instalaciones elaboradas, Coleman asusto a los educadores liberales con su conclusión de que las escuelas no representan una diferencia, (Coleman et al, 1966) Coleman, como Jensen, corta al corazón de la ideología optimista de logro de América. Preguntaron si una persona puede trabajar difícilmente para conseguir el éxito, si el ambiente se puede modificar para superar las limitaciones impuestas por caprichos en el nacimiento, por ejemplo: género, raza, posición socioeconómica de la familia.

Además de una orientación ideológica común, estos estudios tenían elementos metodológicos en campo común. Ambos eran exámenes en grande. Jensen confió en los resultados de la prueba masiva del índice de inteligencia: Coleman utilizó los resultados de un examen nacional de estudiantes de la High School secundaria.

Incorporé esta escena con un número de convicciones. Uno era una inquietud sobre el acercamiento metodológico debajo del trabajo de Jensen y Coleman. Como muchos otros que ocuparían más adelante el espacio interpretativo en la investigación educativa, sentía que las encuestas sobre; y los experimentos a escala grande enmascararon ediciones teóricas y de política importantes, era mal intentar destapar las causas de la raíz de la desigualdad y no nos permitieron oír las voces del disenfranchised. Pensé que era necesario mirar mucho más de cerca la vida social y escuchar las voces que entiendan los procesos complejos que componen la desigualdad. Un segundo era política orientada. A pesar de el ataque de Coleman y de Jensen. Todavía creí que las escuelas podrían diferenciar en las vidas de los niños que atendieron al término. Un tercero era teórico. Como resultado de estudiar con Cinourel (1964, 1968 y 1973) y lectura Garfinkel (1967) y Schutz (1962), Me convencieron de que las nociones tienen gusto de inteligencia, el éxito de las escuelas y la falta de este en la escuela eran sociales o culturales, no natural o dado. Es decir, las habilidades cognoscitivas no residen en la cabeza de la gente, niños, incluyendo en escuelas, radican en las situaciones sociales que se componen de la gente y a menudo de la tecnología, tal como la prueba del índice de inteligencia. El talento (o la carencia de él) no se da en la naturaleza de cosas, es el producto de arreglos sociales, los cuáles tienen a menudo marco institucional y una historia cultural larga (Mehan y madera, 1975).

La construcción de los estudiantes inteligentes en la interacción social.

Estas ideas convergieron en mi primer estudio (Mehan, 1973 y 1974) en que yo comparé a los niños en las lecciones, pruebe, y en casa, Como Labov (1972) y Philips (1972), yo informé un hallazgo que después se volvió una observación principal en la literatura de la cognición situada (LCHC, 1983,; Lave, 1988,; Rogoff y Wertsch, 1984); la actuación del niño varió como una función del tipo de situación en que ellos eran. Estudiantes que tenían la dificultad con las construcciones lingüísticas, con dificultad

en la prueba estandarizada puesta cuando estas mismas preposiciones eran las contextualizadas como la parte de las lecciones del aula o instrucciones.

Abrí esta variación a través de un análisis íntimo del discurso probado, actividades del hogar y de la lección, facilitado por los vídeos de pruebas y lecciones en la escuela y en casa. Como los otros investigadores en este proyecto (Cicourel et al. 1974), grabé los eventos, transcribí y analicé la interacción. Cuando yo mire las cintas y escuché una y otra vez a los niños, yo empecé a ver la manera en que la conducta que nosotros pusimos a los niños como su propiedad privada surgida de la interacción entre el probador o maestro y el estudiante.

Permítame ilustrar lo que yo quiero decir de los ejemplos para probar la interacción. El protocolo para la prueba de inteligencia ordena a los probadores a hacer las preguntas mecánicas, de manera rutinaria. Deben hacer una pregunta, pausa, y permitir a los estudiantes responder, grabar las respuestas y seguir a la próxima pregunta. Este protocolo, y la teoría de inteligencia que es la base de ella, asumen que el talento está dentro del estudiante y la prueba golpea el talento. La manera en que se presentan los resultados de la prueba, es decir, en la forma de cuentas de la prueba que probablemente representan el esfuerzo individual, refuerza esta teoría. Cuando nosotros examinamos el discurso del estudiante, nosotros conseguimos una vista más social de talento.

Los probadores y estudiantes colaboraron en la producción de resultados de la prueba. Esta colaboración era visible en cada uno y cada intercambio probador-estudiante. Era particularmente visible cuando los probadores inquirieron sobre las respuestas de los estudiantes en lugar de seguir a la próxima pregunta. Una pregunta en la balanza de inteligencia de Wechsler para Niños (WISC) en uso en el momento de mi estudio fue: ¿Qué haría si usted pierde una pelota que perteneció a uno de sus amigos? Después de que el probador hizo esta pregunta, el intercambio siguiente tuvo lugar:

El estudiante: ¿Podría conseguir otra para ella?

El probador: Sí. ¿Hay algo más que usted podría hacer?

En lugar de preguntar mas cuestiones, el probador cuestionó a los estudiantes de la respuesta. La intervención del probador llevó al estudiante a modificar su respuesta.

Estudiante: Diga la verdad.

Vi este modelo una y otra vez en la prueba, lo video grabe y analice (Mehan, 1973, y 1978). Pretenciosamente, este tipo de interacción influencia el resultado de la prueba a los estudiantes. Dependiendo en si un probador grabó la primera o las respuestas subsecuentes después de estas intervenciones, la cuenta de la prueba de estudiantes podría variar por tanto como 25 por ciento (Mehan, 1978).

La construcción colaboradora de respuesta del test fue visible cuando los estudiantes empezaron a contestar el test antes de contestar completamente una pregunta. Una pregunta en el Inventario del Concepto Básico, se usó en la escuela en el momento de mi estudio, se supone que es leída por el probador esta manera:

El probador: Esta una pelota en una de estas cajas (toca una caja en una página con una pintura de dos cajas en ella). Qué caja es que la tiene. Dígame lo que usted sabe, no lo que suponga.

Se supone que el niño indica la caja que el probador no había tocado porque ella puede inferir que es la presencia de la información dada. En un intercambio particularmente profundo, Jenny empezó contestando la pregunta antes que el probador completó su pregunta. El intercambio fue así:

El probador: Jenny, hay una pelota en una de estas cajas (toca la página)

Jenny: (toca una de las cajas)

Probado: ¿En qué caja esta la pelota?

Jenny: (toca la caja de nuevo)

El probador: Dígame lo que usted sabe. No suponga.

Jenny: (mueve su cabeza 'no'.)

A estas alturas, Jenny a respondido a la pregunta del probador tres veces; 2 antes que la pregunta fuera completada. Las múltiples repuestas del niño proponen un problema interpretativo para el probador: Cual de estas tres contestaciones es la respuesta del niño. La respuesta a esa pregunta no es inherente en la conducta de Jenny; el probador debe interpretar la conducta del niño, mientras escoge una de tres respuestas. En este caso, el probador escogió la tercera contestación (la inclinación de cabeza del niño) porque (ella me dijo en una entrevista después de la prueba) ésta era la única contestación que se le ocurrió después de que la pregunta había sido leída completamente, eso significó que el niño había mal interpreto la pregunta.

La próxima cuestión en la prueba hace la misma pregunta, pero presenta al niño una página con tres no dos cajas en él. Ahora la respuesta del niño es 'yo no sé' porque no hay ninguna evidencia empírica para localizar la pelota. El intercambio entre el probador y Jenny fue así:

El probador: hay una pelota en uno de estas cajas (toca una caja en una página con un cuadro de dos cajas en él). En qué caja esta la pelota? Dígame lo que usted sabe, no suponga.

Jenny: Yo no estoy suponiendo.

El probador: muchacha buena. ¿No hay manera de saber lo que hay?

Jenny: uh uh (agitando su cabeza 'no'.)

El probador interpretó la declaración de Jenny (yo no estoy suponiendo) para significar que ella escogió no tocar la página, es decir, ella supo la diferencia entre saber y suponer. La prueba refiere esta interpretación en el próximo intercambio dónde el acuerdo de Jenny con la proposición del probador se tomo como la confirmación. El probador sugirió a Jenny como contestar esta pregunta correctamente.

Una interpretación diferente de este proceso, nos permite que oigamos como Jenny ve las cosas, es posible mirando la cinta de la comprobación cuidadosamente. El probador empezó a complementar a Jenny el "no suponiendo", su mano derecha había empezado acercándose a la página en la toma. Jenny tomo este movimiento así cuando el probador dijo 'buena muchacha', comprendiendo que cualquier otra acción sería incorrecta. Esto significa que las respuestas correctas de Jenny en esta pregunta se producen juntamente. Siguiendo esta lógica. La respuesta incorrecta de Jenny en la pregunta anterior es el resultado de la acción combinada entre el probador y el estudiante. La declaración del probador 'no suponga', desde el punto de vista de probar el protocolo, pide al niño actuar en la evidencia empírica, y se interpretó por el niño como una orden 'no toque la página ya'.

En la suma, escuchando íntimamente el discurso del probador-estudiante, se permite el lujo por el vídeo de reales encuentros de la comprobación, junto con las cuentas de la prueba, produce una vista diferente de inteligencia que exclusivamente un examen de cuentas de la prueba. Inteligencia, talento que nosotros atribuimos a los individuos, surge de un nexo social, la interacción entre los probadores-estudiantes y la pieza de tecnología llamado test. Los intercambios del probador-estudiante constituyen una respuesta; un resumen de respuesta-pregunta de los estudiantes constituye sus cuentas. Las cuentas de la prueba, presentadas como un número, es un producto individualizado que se divorcia de los medios sociales que los produjeron.

La estatificación de estudiantes en la cultura implícita en el aula.

Una circunstancia fortuita me llevó a explorar el uso del vídeo más allá que como una herramienta para oír lo que los estudiantes expresan y para aterrizar bien mis nociones teóricas. Courtney B. Cazden, una autoridad nombrada en el idioma del niño y educación en la facultad de Harvard Graduado en Escuela de Educación, quiso devolver al aula el orden requerido en el mundo elemental de la enseñanza escolar. Después de que hice los arreglos con la Ciudad de San Diego; Adiestra durante un año de enseñar responsabilidades, nosotros planeamos un examen comprensivo del discurso del aula. Basado en el trabajo que se estaba desplegando simultáneamente (McDermott,

1974,; Erickson y Schultz, 1977), yo tenía algunas especulaciones sobre lo que contaba como éxito en las aulas escolares elementales. McDermontt, Erickson y Schultx estaban desarrollando delicadamente la presentación elegante coreográfica maestro-estudiante y rutinas consejero-estudiante. Ellos estaban localizando las estructuras interaccionales en las inclinaciones de cabeza y curvaturas del codo.

Los supuestos estudiantes exitosos tienen este fundamento social? Es decir, además de aprender a leer, escribir, computación, ciencias naturales y sociales, etc., los estudiantes tienen que aprender que hay maneras interaccionalmente apropiadas para proyectar su conocimiento académico, y que ciertas maneras de hablar y actuar son apropiadas en algunas ocasiones y otras no. ¿Nosotros podríamos ver y oír a estudiantes que aprenden la cultura del aula como un progreso del año escolar? ¿Habrá estudiantes que el maestro considera 'exitosos' que desplieguen un sentido más fino de sincronía interaccional que los estudiantes juzgados menos exitosos?

Para documentar las destrezas y habilidades que los estudiantes necesitaron desplegar para ser juzgados como estudiantes competentes, nosotros videograbamos una hora de actividades en el aula de Cazden en intervalos regulares a lo largo del año escolar. Un examen íntimo de las lecciones del aula mostraron que tenían una estructura recurrente: el maestro comenzó una ronda de cuestiones; los estudiantes contestaron a la iniciación del maestro y entonces el maestro evaluó las contestaciones de los estudiantes;

Iniciación	Replica	Evaluación
8:5 T: Donde nació Usted Prenda?	P: San Diego	T: Nació en San Diego, bien.
8:6 T: Um, puede usted Venir y hallar San Diego en el mapa?	P: (va aborda y apunta).	T: justo allí, ok.

Aunque este segmento es breve, contiene los ingredientes principales de lecciones del aula (Mehan, 1979). Primero su estructura secuencial. Mientras las conversaciones cotidianas son organizadas en dos partes secuenciales (Sacks et al., 1974) las lecciones del Aula son organizadas en 3 partes secuenciales: un acto de iniciación del maestro induce a la contestación del estudiante que a su vez invoca una evaluación de los maestros. Esta estructura de tres partes parece estar en función de los tipos de preguntas que el maestro hace. Los Maestros cuestionan a menudo probar el conocimiento de los estudiantes en lugar de buscar nueva información. Estas preguntas de información son responsables de la presencia del acto de evaluación en la tercera hendidura en la sintaxis de las lecciones del aula. También nota que el acto de iniciación no sólo especifica una acción a ser tomada contestando la pregunta, también identifica a la persona a quien es tomada la acción. Es decir, el orden normativo del aula incluye un juego de procedimientos por asignar los giros y ganar el acceso al suelo. Algunos de éstos (como el ejemplo anterior) seleccionan a un individuo para hablar. Otros (por ejemplo, levanten la mano quien sepa la respuesta) permitirle a los estudiantes que se seleccionen como su próximo portavoz, todavía otros (por ejemplo, lo que la respuesta a uno) facilite una contestación de grupo. Así, mientras el acceso al suelo es gobernado por las reglas, las reglas proscriben conducta diferente. Hay ocasiones cuando los estudiantes pueden contestar directamente y otros cuando ellos deben recibir el permiso primero para contestar. Esto significa que los estudiantes tienen que determinar cuando las reglas aplican, una tarea difícil porque las reglas raramente se declaran directamente. Los estudiantes deben inferir la manera apropiada de comprometerse en la interacción del aula del flujo continuado de discurso.

Distinguir los rasgos especiales de las lecciones del aula es una parte importante de la estatificación de los estudiantes en la cultura del aula. Los estudiantes necesitan aprender que los maestros les preguntarán e incluso cuestionan cuando ellos saben las respuestas. Ellos necesitan aprender que los maestros controlan el suelo, que los estudiantes no pueden ofrecer sus opiniones u ofrecer sus ideas siempre que ellos quieran. Además, devuelven después una replica al estudiante.

Gumperz (1982), Philips (1982), Erickson y Mohatt (1982) y Heath (1982) sugieren que el discurso del idioma hablado en la casa ofrece un ingreso bajo y la juventud minoritaria lingüística no empareja el discurso que ofrece el idioma usado en el aula. Y esta desigualdad es responsable de su actuación académica pobre. Nuestra descripción de los rasgos únicos de las lecciones del aula contribuyó a esta línea de pensamiento llamando la atención a los estudiantes del desafío especial que enfrentan cuando ellos entran en la escuela y confrontan las reglas implícitas del discurso del aula.

La discontinuidad cultural considera los desafíos determinantes en la clase basada en teorías (por ejemplo, Coleman, Bowles y Fintins, Jencks) y la cuenta de suspensión hereditaria de Jensen en la actuación escolar cambiando el enfoque de la atención fuera de las características de los estudiantes, sus familias, sus culturas. Los Investigadores que han documentado los rasgos sutiles del discurso del aula, la interacción del probador-estudiante e idioma de casa-escuela dicen que la fuente de dificultades escolares no será encontrada entre las orejas de los niños de ingresos bajos o bajo la piel negra y Latina. Esto puede ser encontrado entre la organización social de la familia y la organización social de la escuela.

La construcción de estudiantes impedidos educativamente.

Varios investigadores estaban estudiando la organización social de discurso del aula, enseñando/aprendiendo y deduciendo las implicaciones para la educación de estudiantes de grupos escasamente representados durante los años setenta, incluso Michael Cole, Roger Shuy y Peg Griffin, Cazden y Erickson. Éstos 'el schleppers' (nombrado porque nosotros arrastramos el equipo de video de lugar en lugar) tan frecuentemente como fue posible, para la cinta nosotros presentamos los resultados, las técnicas demostradas del análisis, y las implicaciones. Una meta subyacente de estas reuniones era ver que si era posible generalizar más allá de los casos individuales que nosotros habíamos estudiado.

Para generalizar, la empresa entera se sujetó a la crítica a pesar de estos esfuerzos. Los estudios interpretativos fueron despedidos por Karabel y Halsey (1977) para enfocar adelante el 'micro' proceso, mientras ignorando 'las grandes' fuerzas sociales (por ejemplo, el constreñimiento impuesto por el capitalismo, la clase social, la burocracia). Ogbu (1981) tomó Erickson y a otros para agobiarse por no explicar el éxito de grupos étnicos que compartieron circunstancias similares con los negros, Latinos y americanos nativos. Más recientemente, se han criticado los estudios interpretativos por una vista mundial consensual, uno de los descuidos el ejercicio del poder y la presencia del conflicto (Foley, 1990).

Estaba con estas críticas en la mente que, yo diseñé un estudio para describir el proceso por que se constituyeron identidades de los estudiantes en la escuela. Yo creí firmemente que el proceso de eventos examinadores cercanos revelaría la estructura social. Como mi amigo y colega Ray McDermott estaba aficionado a decir, "si usted toma bastante de la interacción social, entonces usted tiene la estructura social". Yo también creí que el discurso de las técnicas analíticas, aunque tedioso, podría aplicarse más allá de los límites de un solo evento. No era necesario abandonar el análisis íntimo de la interacción social para asir la estructura social; sólo era necesario extender el análisis, y unir los eventos. Por consiguiente para mostrar el poder constitutivo o la teoría del constructivismo, yo decidí seguir a los estudiantes a través de algunos de los eventos cruciales en sus vidas escolares. El resultado fue un estudio que no se enfocó en un distrito escolar, una aula, se situó el distrito escolar en relación a su comunidad, estado y leyes federales, datos utilizados de muchas fuentes incluso de los archivos de los estudiantes, entrevistas, observaciones, el vídeo.

Para llevar a cabo esto, yo capitalicé un rasgo recurrente de la vida escolar: la referencia de los estudiantes de las aulas para la ayuda especial. Después de un verano de reuniones con maestros, directores, y (más importante para las viabilidades de la investigación) las secretarías escolares, yo acordé ser llamado si un maestro refiriera a un estudiante para ayuda especial. Entonces yo o uno de mis ayudantes, estudiantes graduados, observaron en el aula y videotape los eventos importantes. Nosotros analizamos la estructura de la lección, mientras buscamos las distinciones del raíz/contenido

que guiaron nuestro trabajo anterior. Nosotros también entrevistamos a maestros sobre el estudiante referido en relación con otros estudiantes. Si se enviaran estudiantes para comprobación educativa (y si nosotros pudiéramos asegurar el paternal y test de permiso), nuestros videotapes que prueban los encuentros, pareciendo ver las contribuciones de los test para probar que las cuentas eran diferencialmente distribuidas por los grupos étnicos. Finalmente, nosotros observamos (y tan a menudo como fue posible el videotape) y el comité encontró que una decisión fue tomada para poner a los estudiantes en educación especial o el aula regular.

Este estudio, entonces, tomó la forma de casos de estudios en que la construcción de perfiles de estudiantes a través de eventos importantes fue documentada (Mehan et al., 1986). Permítame ilustrar lo que nosotros hicimos y lo que nosotros encontramos resumiendo un caso de un estudiante.

El proceso por que un niño viene educativamente estorbando normalmente empezó en el aula cuando un maestro se refirió a un niño, completando una forma de referencia. Cuando nosotros seguimos los casos de estudiantes a través del sistema de referencia, nosotros encontramos que esas circunstancias fiscales, legales y prácticas influyen en la construcción de identidades de los estudiantes. Por ejemplo, la señorita Payne se refirió a Shane durante la segunda semana de septiembre por su 'actuación' académica baja y su 'dificultad aplicada a su trabajo' de la clase diaria. En su primera reunión en octubre, del Equipo de Apreciación Escolar, un comité de educadores 'Escuela Vista del desierto' cobró con la responsabilidad de evaluar las referencias, le dijo al psicólogo escolar que probara a Shane. La valoración recomendada hizo que no tuviera lugar hasta diciembre y enero porque el psicólogo escolar tenía dificultades obteniendo el permiso para probar de los padres de Shane (quienes estaban separados en el momento) y obteniendo los archivos de Shane del distrito escolar anterior.

No fue hasta el 2 de febrero, cuatro meses después que la referencia fue comenzada, que el comité oyó el informe de comprobación. El retraso se exacerbó por la naturaleza itinerante de la asignación del trabajo al psicólogo escolar. Responsable de varias escuelas en el distrito, ella había roto la comprobación. Debido a que se rodó el horario, el psicólogo no tuvo ninguna prueba simple en el siguiente día; tenía que esperar hasta que ella pasó por la escuela en su próxima ronda, una circunstancia práctica que llevó a retrasos que nosotros vemos en el caso de Shane.

El psicólogo informó que ese Shane tenía un IQ verbal de 115 y estaba leyendo a un cuarto nivel de calidad. Su aritmética y deletreando probaron a 3.0 y 3.5 lo que lo puso 'debajo del nivel' de calidad. Su edad de prueba en el Bender-Gestalt era 7.0 - 7.5, mientras su edad real (en el momento) era 9.0 lo que lo pusieron 'considerablemente debajo de su nivel' de edad. Basado en esta valoración, los SAT recomendaron que Shane sea considerado por el Comité de 'Elegibilidad y Colocación' (E&P) para la posible colocación en un programa especial.

Aquí nosotros oímos una llamada general de ayuda que se refina en el idioma oficial. La observación vaga del maestro. 'Shane tiene la dificultad de aplicarse al trabajo en clase' se volvió una valoración técnica expresada en condiciones numéricas (IQ de 115, edad de prueba de 7.5). El se compara a una norma estándar: él esta 'debajo del nivel' de calidad. Ya no es un niño 'que necesita ayuda'; ahora él es un candidato 'para enseñando a un niño' inválido.

Cuando el Comité de E&P se encontró el 16 de febrero para discutir el caso de Shane, el diálogo siguiente tuvo lugar:

EDM #33

92 Psicólogo: ¿Hace el uh, el comité está de acuerdo que el, uh aprendiendo la colocación de invalidez es algo que podría beneficiarlo?

93 Director: Yo pienso que nosotros estamos de acuerdo.

94 Psicólogo: ¿Nosotros no estamos considerando entonces en absoluto una clase de día especial para él?

95 Maestro de Educación especial: Yo no lo haría a estas alturas //

96 muchos: =No.

El Comité decidió poner a Shane en un grupo de LD, programa educativo en que los estudiantes gastan una parte del día escolar en el aula regular y la otra parte del día en un programa especial.

Este diálogo era típico de las cincuenta y cinco decisiones de colocación que ocurrieron durante el año de nuestra investigación. En primer lugar, la decisión de la colocación era breve, ocupando sólo un minuto o dos en una reunión que generalmente dura una hora.

Segundo, aunque había un rango de unas quince opciones de colocación disponible, el Comité raramente consideró más de uno de ellos. Las circunstancias fiscales, legales y prácticas se unieron para reprimir éstas decisiones de colocación. PL 94-142., ' la Educación de todos los Estudiantes Impedidos, especificó que 12 por ciento de los niños de edad escolar sería elegible para la educación especial pero con tal de que de que los fondos serian sólo para ese porcentaje de niños. Esta pauta federalmente asignada limitó las opciones de colocación, a nivel distrito escolar. Para conseguir el negocio de educación (cuando ellos lo vieron) terminado, el psicólogo escolar tuvo en cuenta el número de estudiantes en los varios programas educativos al recomendar las decisiones de la colocación. En este caso particular, el rango de opciones se limitó a dos programas estrechamente relacionados. Los otros se habían eliminado por mandato administrativo (porque eran demasiado costosos) o porque ellos estaban 'llenos' (no más fondos estatal o federal vendrían al distrito si pusieron a Shane en esos programas). Este constreñimiento puede oírse anteriormente en el intercambio entre el director y el psicólogo escolar en el diálogo.

Tercero, hay una manera prevalente de representar a los niños en estas reuniones y en otras ocasiones que llevaron a la construcción educativa del estudiante impedido. El modo prevalente del discurso es el disposicional; pone el problema dentro del niño. El modo disposicional de representación domina otros 2 idiomas hablados en la reunión. Uno es un modismo sociológico, expresado por el maestro, el otro es un modismo histórico, hablado por la madre del estudiante. El contraste puede oírse hablar al principio en la interacción de la reunión:

3.- **Psicólogo** Shane tiene nueve años, y él está en cuarta calidad. Uh, él, él uh, se envió debido a la actuación académica baja y él tiene dificultad aplicada a su trabajo de la clase diaria. Um, Shane asistió a la escuela de Montessori en el jardín de infantes y primer grado, y entonces entró a Carlsberg-bad en, el um, septiembre de 1976 y, uh, entró en nuestro distrito en, el uh, 78. Él parece tener relaciones de pareja muy buenas pero, uh, los maestros, dicen continuamente que él tiene dificultad con las letras. Él disfruta la música y deportes. Yo le di una batería completa y, encontré que, él tenía un I.Q verbal de 115, y actuación de 111, y una balanza llena de 115, por que él es un niño luminoso. Uh, él tenía cuentas muy altas, la información en es su memoria a largo plazo. Ah, su vocabulario, era también, considerablemente por encima del promedio, el conocimiento bueno del detalle y su cuadro mejoró sus notas, él tenía un diecisiete qué es muy alto.

El psicólogo le pidió al maestro del estudiante que proporcionara la información al final de esta presentación,:

8. **Maestro del aula.** Um. Probablemente, básicamente el tipo de motoras finas de cosas, son difíciles para él. Él tiene una mente muy creativa y se expresa bien oralmente y verbalmente y él es una pequeña alarma para lo qué está pasando. (2) quizá un poco mas, mirando CADA cosa que hace, y grandes hallazgos para pegar a una tarea. Y (principalmente) yo he notando que es simplemente su escritura y cosas que él hace. Y él enfrasca la realidad y comprende algunas cosas cuando yo hablo con él, (pero) haciendo el trabajo de tipo independiente es duro para él.

9 **Director,** poniéndolo en el papel...

10 **Maestro del aula** Sí... y pegando a una tarea //

11 **Director**mmmmmmh

12 **Maestro del aula** = y consiguiéndolo hacer, sin estar distraído por....

13 **Maestro de Educación Especial** Cómo él se relaciona con lo que los otros niños hacen?

- 14 **Maestro del aula** Uh, muy bien. Él tiene muchos amigos, y uh, especialmente, incluso fuera del patio de recreo él, um (3), quiere entrar en los juegos, sigue las cosas y se acepta bien. Así que, yo no veo demasiados problemas allí.

El maestro del aula empezó a presentar alguno de las condiciones bajo las que Shane tiene problemas (8), interrumpido por el director (9), entonces el maestro de educación especial tomó el suelo (13). Desde este punto, el maestro de educación especial le pregunta una serie de cuestiones al maestro del aula acerca de las relaciones de Shane, mientras lee los niveles, y actuación de deletreado y matemáticas. Luego, el interrogatorio cambia a la madre que fue cuestionada por el control motor de su hijo en casa:

46. **Maestro de Educación especial** Cómo usted lo encuentra (casa) por lo que se refiere a usar sus dedos y los tipos de motoras finas de cosas?
47. **Madre** = Él quiere, como un niño pequeño, el no quiere hacer nada. Él nunca estaba interesado en él, él no estaba interesado en sentarse en mi regazo y leerle un libro, o cualquier cosa como esa
48. **Maestro de Educación especial:** = mhmmm
49. **Madre** = Yo pienso que es la parte de él que usted sabe. Su hermano más grande era simplemente lo contrario, y aprendió a escribir realmente temprano. (ahora) Shane, por la noche, muchas veces él viene a casa y escribe o dibuja. Él realmente está haciendo mucho.
50. **Maestro de Educación especial** ()
51. **Madre** = él se sienta y está escribiendo notas de amor a su novia (hehheh). Él entró a nuestra alcoba anoche y encendió la TELEVISIÓN y consiguió fuera algunos lápices y empezó a escribir. Así le gusta realmente a él, y claro nos trae a todos nosotros a ver
52. **Maestro de Educación Especial.** = mmmmm
53. **Madre** = y comenta sobre eso, pero yo pienso, usted sabe, él no es (Negativo) así.
54. **Maestro de Educación Especial** =no
55. **Madre** = que más
56. **Maestro de Educación Especial** =uh
57. **Madre** Así era antes, pero yo pienso que su actitud cambió mucho.

El psicólogo caracterizó a Shane como que tiene un problema: Él tiene una dificultad que se aplica a su trabajo diario, tiene un poco de miedos y ansiedades. Los verbos tienen y son el atributo difícil para Shane; ellos están bajo su piel, entre sus orejas. El idioma psicológico incluyó las declaraciones absolutas y categóricas sobre las habilidades de los estudiantes. El resultado era visto del niño 'fuera de contexto', que tenían una invalidez general a través de las situaciones.

El maestro del aula vio el problema del estudiante, que varía de una situación del aula a otra: 'Si él estudia su ortografía y se concentra en lo que él puede hacer bastante bien'. Su actuación varía según los tipos de materiales y tareas: Es duro para él copiar (matemática) los problemas... si a él se le da una hoja dónde él puede rellenar las respuestas y puede trabajar afuera él lo hace mucho mejor. El resultado fue un 'contexto limite' que rivalizan al niño, uno que tenía problemas específicos que aparecían en ciertas situaciones académicas, pero quién operó adecuadamente más en otras situaciones. Los contrastes de idioma de la madre con el psicólogo más grandemente, porque ella habló sobre las mejoras y cambios para bien. Esto proporcionó una explicación sobre las dificultades de Shane que contrastaron con el psicólogo escolar. El sitio de dificultad no estaba dentro de él (no es físico, no es funcional). Eran sus experiencias pasadas y las circunstancias anteriores que llevaron a sus dificultades.

Las recomendaciones expresadas en un modismo psicológico fueron aceptadas por el Comité sin provocación o cuestión, mientras la recomendación expresada en un modismo sociológico e histórico se interrumpió rutinariamente con las demandas para la clarificación y la extensa información. Es decir, las representaciones del niño se expresaron en condiciones disposicionales prevalecidas sobre las representaciones expresadas en las condiciones contextuales o históricas. El idioma psicológico se sostuvo por un vocabulario técnico. Mientras el maestro del aula reportó la información que ella había ganado de primera mano durante la observación de un año escolar, ella no proporcionó datos

específicos. Así que, también, la madre notificó de primera mano la información, obtenida sobre el tiempo de vida del estudiante, pero también se formuló en términos generales. El modo técnico, cuasi-experimental de representar a Shane ayudado a derrotar compitiendo las maneras de representarlo y contribuyó a la construcción de su identidad como un 'niño aprendiz' inválido.

Este estudio fue sensible a las críticas de interpretaciones de estudios interpretativos en la educación porque mostró cómo el poder y la autoridad funcionan y se expresan en el discurso de la escuela. Identidades institucionales de Estudiantes que se mostraron como es construido en la dinámica interactiva entre fuerzas sociales operadas fuera de las prácticas escolares, y locales dentro de la escuela. El estado y la ley federal dirigieron las escuelas públicas para poner a los estudiantes en ciertos programas educativos, pero mantuvo los fondos sólo limitados a este requerimiento adicional. Este arreglo puso a los oficiales escolares en un lazo administrativo que ellos resolvieron adaptando las políticas federales para reunir las contingencias locales.

La Conclusión.

Así que, éstas son las razones por qué, como Chance en Peter Sellers la gran película, *Estando Allí*, me gusta escuchar y mirar. Cuando nosotros escuchamos y miramos la vida social íntimamente, en un vídeo o registro de la película nos permite que hagamos, veamos y oigamos una versión diferente de la vida social que es otro rey mago posible. Nosotros podemos examinar los factores que han jugado un papel dominante en las explicaciones de actuación escolar más críticamente. La clase social, herencia, etnicidad, y otros conceptos importantes que se ha dicho que determinan el éxito escolar no operan tan simple y directamente como nosotros creemos de la prevaencia de la teoría social.

Escuchando el idioma de grupo de educadores cuando ellos se comprometen en el trabajo de enseñar, probando y ordenando a los estudiantes. Yo he intentado demostrar la relevancia situada de estructuras sociales en las actividades de trabajo prácticas, realizadas por las personas en la interacción social. Los educadores llevan a cabo el trabajo rutinario de dirigir las lecciones, mientras asignan estudiantes a los grupos de habilidad o los programas especiales, mientras administran pruebas y asisten a las reuniones. La noción del estrés de trabajo y el aspecto constructivo de práctica institucional. El trabajo de los Educadores es repetitivo y rutinario. Este carácter mundano no debe sombrear el drama de su importancia, sin embargo, se congregan pasos en la carrera de estudiantes de tal práctica. La promulgación de las prácticas burocráticas rutinarias estructuran a los estudiantes de las carreras educativas abriendo o cerrando su acceso a las oportunidades educativas particulares.

Las Notas.

- 1) la metáfora de guerra en la política doméstica todavía está con nosotros. Hoy nosotros tenemos una guerra en las drogas. Los dos son igualmente ineficaces. Políticos de Washington no han aprendido al parecer que emprendiendo una guerra en un problema social no es la manera de resolverlo.
- 2) la fuente: La referencia en el Estudiante el registro escolar.
- 3) la fuente: El Psicólogo Resumen de Valoración escolar. Este informe también se leyó al Comité de E&P 16 febrero, (vea debajo la discusión de este informe en el contexto del E&P).

George y Luise Spinder.

Las Voces.

'Las Voces', para nosotros, los medios las voces de nuestros 'nativos' informantes en las escuelas elementales Schoenhausen y Roseville, sitios de nuestra investigación comparativa. Las voces incluyen el administrador, los niños, y, más pretenciosamente en este ejercicio, las voces de dos maestros que enseñan en las escuelas comparadas, uno Alemania, el otro en los Estados Unidos. Las voces en nuestro estudio son las elegidas usando estímulos evocadores en forma de películas tomadas por nosotros en las escuelas Schoenhausen y Roseville. Nosotros hemos puesto en orden el espacio textual para que los informadores tengan sus propias voces, y hacer el dialogo explicito entre los etnográficos e informadores, apropiado al estudio en el formato modernista. Nuestro análisis se dirige a las asunciones culturalmente expresadas claramente en el discurso de los informadores. Las voces de etnográficos, nosotros, son escuchadas en la demanda de las asunciones en el discurso que de alguna manera es reflexivo. Nuestro método se llama por consiguiente el 'Transcultural, Comparativa, Reflexiva Entrevista'.

Los sitios de la investigación.

Schoenhausen es un pueblo de aproximadamente 2000 habitantes en un área semi-rural pero urbanizada en la Tierra Baden Württemberg, Alemania del sur, Schoenhausen era conocido, y se mantenía en alguna magnitud, como un ausgesprochener Weinort (un lugar empírico de vino-fabricación). El es protestante de nacimiento. La mayoría de 'los recién venidos' originalmente emigraron de la zona oriental anterior, Sudetenland, u otras áreas donde los alemanes fueron erradicados o donde huyeron después de la Segunda Guerra Mundial. Ellos se urbanizan un poco más, y la mayoría son no católicos (Spindler, 1974). Grundschule (la escuela elemental) es cargada con la responsabilidad de la educación de todos los niños y son distribuidos en cuatro calidades provistas de personal por seis maestros y un Rektor (Director) y más personal de servicios especiales. El Schoenhausen Grundschule ha disfrutado de una buena relación con la comunidad y con los padres cuyos niños asisten a él. En parte, por lo menos, esta relación es debida a la influencia del Rektor (Director) quién ha estado en esa posición desde el principio de nuestro estudio en 1968.

El Roseville la escuela elemental, localizada en Wisconsin central, incluye el kinder-garden durante 8 grados y es un poco mas largo que la escuela Schoenhausen. El distrito escolar es rural pero tiene muchos conmutadores que trabajan en los pueblos cercanos, algunos como a cuarenta o cincuenta millas de distancia. La mayoría de los niños que asisten a la escuela vienen de las granjas pequeñas. Esta escuela también disfruta de buenas relaciones con su comunidad y con los padres que ávidamente asisten a las funciones escolares siempre que les es posible. El Director es un granjero así como educador. La etnicidad predominante de la escuela del Distrito Roseville es alemana (Splindler, 1987a, 1987b, y 1900)

El propósito.

Nuestro propósito en este capítulo es demostrar un tipo particular de técnica de investigación y lo que produce - la entrevista comparativa, reflexiva y transcultural (CCCRI). La técnica sólo se ha discutido brevemente en nuestras propias publicaciones y se ha demostrado algo más extensivamente en un estudio en el que un japonés y un pre-academico americano equipó 'los poyos' culturales en forma de películas (o video) de cada situación, para las entrevistas con maestros (Fujita y Sano, 1988). Nuestro objetivo global era explorar el papel de la escuela en el cambio cultural en las áreas comparables en Alemania y los Estados Unidos.

Como con todos los instrumentos o las técnicas especiales usadas en nuestra investigación, el CCCRI desarrolló fuera de experiencia del campo in situ. Fue totalmente aplicado por primera vez en 1985 aunque nosotros habíamos usado las películas como estímulos evocadores (Minero y Minero, 1986) en las entrevistas antes de eso, aunque no en una percepción explícitamente comparativa y reflexiva, por el originario, de su propia situación y de otras, las asunciones revelaron en las reflexiones sobre esas percepciones. Nosotros consideramos las percepciones y asunciones como los fenómenos culturales.

Nosotros creemos que una 'completa' etnografía debe incluir un reconocimiento explícito de este diálogo complejo en ambos aspectos, compartido y divergentes.

La entrevista comparativa, reflexiva y transcultural (CCCRI).

El procedimiento básico para el CCCRI es simple - nosotros filmamos en Schoenhausen y en Roseville y mostramos a los maestros, los niños, y los administradores en ambos sitios las películas de ambos lugares. Nosotros dirigimos, las entrevistas sobre lo que ellos vieron en sus propias aulas y en cómo ellos interpretaron lo que vieron. Estas entrevistas son de una calidad diferente a lo que habíamos recolectado previamente. Ellos son reflexivos en alguna intensidad y con una sensación de que algo había estado faltando hasta aquí, y son las traducciones culturales por los nativos. Las diferencias observadas en las acciones en los dos sitios, Schoenhausen y Roseville, motivaron a maestros y niños a reflejar al mismo tiempo en su propia conducta lo que estaban experimentando, y lo que nosotros hemos experimentado como etnográficos. Después de trabajar en la escuela de Schoenhausen en 1968, 1977 y 1981 nuestra visita a la escuela de Roseville, empezó en 1983, nos ocasionó reexaminar lo que nosotros estábamos observando en Schoenhausen. Esta reorientación se llevó a cabo totalmente en nuestra visita en 1985. Nosotros habíamos venido a aceptar la escuela Schoenhausen y la comunidad como 'normal', como familiar, y había aumentado la dificultad para 'ver' lo que nosotros estábamos observando. La experiencia de Roseville afiló nuestras percepciones y nos motivó a pensar de una manera diferente. En fin, observar algo, en cualquier parte, parece necesario para hacerlo un poco 'extraño' (Splidler, 1988).

El resto de este capítulo se consagrará al examen de algunos textos producidos por las entrevistas comparativas, reflexivas y transculturales. Aunque nosotros tenemos un extenso material de entrevista de todos los maestros, el administrador, y de los niños en los dos sitios escolares, nosotros presentaremos sólo dos entrevistas de maestros, uno en Schoenhausen y otro en Roseville, proporciona algunas citas de las percepciones de los niños cuando ellos vieron las películas de sus colegas y proporciona una cita breve de un monólogo más largo por un alto oficial en el distrito escolar de Schoenhausen, cuando vio las películas de Roseville. Las reacciones de los niños siguen, en el compendio de las entrevistas de grupo dirigidas en Schoenhausen y Roseville. Los niños se seguirán por el administrador, y finalmente los dos maestros, Señora Schiller (Roseville) y Frau Wanzer (Schoenhausen).

Reflexiones diversas.

Las Reacciones de niños a las Películas.

Schoenhausen

Nosotros mostramos las películas de Roseville a los primeros y segundos grados combinados y tercer y cuarto grado combinados, en sitios separados, en el Schoenhausen Grundschule. Éstas son las mismas películas que los maestros y administradores vieron. Los alumnos de 1ro y 2do grado de Schoenhausen parecen escasamente de capaces controlar su entusiasmo a la perspectiva de pasarse una hora viendo películas de América. Los maestros se mantienen diciendo 'calma!' y 'ssshhh!' y 'tranquilos!'. El nivel del ruido es muy alto y uno tiene la impresión de la tremenda vitalidad. El maestro y entonces George Spindler describen los tipos de películas ellos van a ver y lo que nos gustaría que ellos hicieran. La primera película mostrada es de 1ro y 2do grado en Roseville en la historia de exploración en los Estados Unidos. Algunos de los niños se sientan en una mesa en el frente del

cuarto con el maestro que discute la exploración del Río Mississippi Valle mientras se sientan otros niños en sus escritorios o moviéndose calladamente sobre el aula cuando ellos siguen las tareas individuales. Después de que la película se muestra los niños de Schoenhausen hacen botar de arriba abajo en sus asientos, levantan sus dedos, y gritan para la atención. '¿qué notaron ustedes?' dicen los maestros. Los niños responden. 'Algunos de ellos podrían trabajar en una mesa con un maestro y otros podrían sentarse solos'. 'Ellos podrían trabajar con otra persona si ellos quisieran'. 'ellos podrían ir al armario y tomar las cosas para usar si ellos quisieran y había algunos de ellos escuchando grabadoras. 'El maestro los amonestó. ¡' Yo no puedo oír a menos que ustedes estén un poco más callados!' --pero el nivel del ruido continúa a lo que a nosotros parece un nivel muy alto. La segunda película, se muestra, también a primero y segundo grado en Roseville. Los niños se muestran activos en las preparaciones del día de Acción de gracias para que ellos están moviendo en el salón pero de la manera dominada en que los niños entran las aulas de Roseville. ¡Los niños de Schoenhausen están al lado de ellos! ¡' Waaagh! ¡' ' Wooooo! "¡"Huhuhuuuuuu! 'Ellos están gritando, saltando de arriba abajo, y sacando una foto a sus dedos. ¡El maestro intenta calmarlos de nuevo, pero con sólo éxito moderado ' Algunos de ellos son negro-cabelludos! ¡' ' Los niños no son entre sí luchadores! ¡' ' No hay nadie tropezando con los demás cuando ellos se mueven alrededor! " ' Hay keine Streiten' (ningún luchador). 'El maestro se queda al frente con el grupo. ¡'Ella no mira los otros ni siquiera!' 'Doch,doch!; 'Los asientos son todos arraigados al suelo! ' Ellos podrían correr alrededor de donde quisieran!' 'Ellos estaban en varios lugares '¿Qué estaban haciendo ellos con el papel? ¿'que está en esas bolsas?' (Nosotros explicamos que la película se había tomado para las palomitas de maíz' los niños podían comprar las palomitas de maíz por diez centavos la bolsa si ellos querían y el papel coloreado cortado estaba para hacer las colas para los pavos de la Acción de gracias que se pondrían en el tablón de anuncios). ¡' Ellos recogieron todo el papel que ellos dejaron caer en el suelo! ' ' Ellos estaban callados en el aula todo el tiempo. ' ' Ellos sólo hablaron en inglés. ' ' Ellos no pelearon en absoluto. ' ' Ellos no eran enérgicos. '

Se mostraron las películas de los salones comparables en Roseville al 3ro y 4to grado de Schoenhausen. Nosotros pasamos por el mismo procedimiento de explicación y entonces mostramos la primera película. Las reacciones a las películas eran muy similares a aquéllos amueblados por los primero y segundos niños de calidad aunque los niños más viejos eran algo más reflexivos. Ellos se sentían que el sistema de Roseville no trabajaría para ellos porque habría ' la demasiada lucha ' en la escuela de Schoenhausen. Ellos no aprenderían tanto sin un maestro presente para ayudarlos ' en absoluto tiempos. 'Aprendiendo con un maestro es más simple que tener que aprender solo. ' ' Usted no podría tener a alguien dando una vuelta el aula cuando quiera ellos, se sentían como él porque alguien seguro tropezaría. '

Roseville.

Nosotros seguimos el mismo procedimiento en la escuela de Roseville, mientras mostramos las películas de los niños de sus colegas de calidad en Schoenhausen. Nosotros ya les habíamos mostrado las películas de sus propias aulas. Los niños que estaban en el gimnasio dónde la exhibición cinematográfica fue puesta calladamente y hablaron con nosotros en cuchicheos. Los maestros no tenían que llamarlos estar callado o enfocar su atención en las películas. Nosotros mostramos tres películas en la sucesión y nosotros presentamos aquí sólo unos de sus comentarios. 'Yo preferiría vivir fuera de la escuela. ¡Me gusta el pasear en el autobús! 'Nosotros tenemos más espacios y ellos muchas diversiones y nosotros tenemos un gimnasio - ellos tenían un gimnasio?' 'Me gusta tener los escritorios como el nuestro en un lugar especial para guardar las cosas de uno, no me gustaría compartir una mesa con otros niños.' 'Me gusta estar en la escuela un largo tiempo cada día.' (Nosotros habíamos explicado que el día escolar alemán era más corto que el suyo). 'Nos gusta quedarnos en la escuela para el almuerzo, es divertido.' 'Es demasiado ruidoso en aquéllas aulas (Schoenhausen). ¿Cómo usted podría aprender algo si era tan ruidoso?' 'Yo no podría trabajar con tanto ruido todo el tiempo.' (A algunos dijo les gustaría poder hablar fuerte y a veces correr alrededor del cuarto y hacer más ruido en general pero el acuerdo general fue que las aulas de Schoenhausen eran demasiado ruidosas). 'Me gusta ser capaz de escoger las cosas que yo quiero hacer.' 'El maestro no siempre está diciéndonos lo que nosotros tenemos que hacer.¡' 'Ninguno de ellos lleva los sombreros!' 'Dos de ellos se parecían Bernie y Travis (los niños en Roseville).' 'El Escritorio estaba desarrreglado, había marcadores por do quier.' 'La pizarra esta muy aseada.' 'Yo no querría vivir cerca de la escuela. Me gusta montar en el autobús.' 'Sería bueno

tener los fregaderos en el aula así. ' (Las aulas de Schoenhausen todos tienen los fregaderos hacia el frente). 'Nuestra escuela es más moderna y tiene un gimnasio bueno.' 'El pueblo es muy viejo.' (Nosotros teníamos que mostrar una película del ambiente de Schoenhausen). 'Me gustan los edificios modernos.¡' 'Me gustaría poder hacer todo el ruido que yo quiero' (el coro) 'Ninguna manera' 'Mis orejas oírían ladrar la trama!' 'Hay simplemente demasiado ruido. '

Interpretación.

Los niños notan los mismos rasgos que los adultos, pero de una perspectiva diferente, bastante natural, desde que son niños, pero ellos son procedentes del mismo sistema que los maestros. Los niños de Roseville perciben el nivel del ruido y actividad de los niños de Schoenhausen mayor que en su propia aula y más lugar negativo en él. Ellos aprecian el día escolar largo, el periodo del almuerzo, y viviendo fuera de la ciudad no 'concentradas con' otras familias en las casas. Ellos también reconocen los medios como el gimnasio y el edificio escolar moderno como atributos positivos. Sorprendentemente, ellos no se atraen particularmente por la libertad clara de hablar fuerte o comprometerse a veces en la actividad física vigorosa y sentirse que esto realmente pudiera ser injurioso a aprender. Ellos están mucho más atentos a los detalles del ambiente y detalles de conducta. Los niños de Schoenhausen asisten al día de las palomitas de maíz, el pelo negro, los escritorios, recogiendo el papel, y no peleando cuando se mueven alrededor. Ellos perciben el orden callado de las aulas de Roseville y sienten que no funcionaría así en su propia escuela.

Éstas son las condiciones reales de los niños que viven en la escuela. Estas condiciones se perciben a través de escenas culturales proporcionadas por la vida en Roseville y en Schoenhausen. Cómo penetra en lo que nosotros podríamos pensar de la cultura 'americana' o 'alemana' y está más allá del alcance de nuestro intento en el presente. Lo que es muy importante para nuestros propósitos es que hay, como se verá, similitud considerable en las percepciones del maestro, las percepciones administrativas, y similitud considerable en las percepciones del maestro, percepciones administrativas, y los niños en las mismas situaciones, pero hay diferencias importantes que reflejan la posición de los maestros, administrador, y niños respectivamente.

Las reflexiones del Schulamtdirektor (Director de la Escuela) continúa.

El Schulamtdirektor habla.

Nosotros mostramos las películas que describimos al schulamtdirektor, su personal y a los maestros de Schoenhausen en la tercera tarde que nosotros estuvimos en Alemania en 1985. El Schulamtdirektor había expresado su gran interés de ver las películas cuando nosotros explicamos nuestra misión en el primer día de nuestra presencia en Alemania. Nosotros citamos algunas de las declaraciones traducidas de su reacción.

Es difícil para mí ver si estas películas (de Roseville o Schoenhausen) son típicas de las estas escuelas o de otras escuelas en una área más amplia. Si ellos son típicos nosotros tenemos una situación. Yo debo decir que hay entre la escuela de Roseville y Schoenhausen una diferencia clara. Una diferencia firme. Nuestros maestros, nuestra comprensión acerca de la escuela, se sitúan en un sistema específico. Este sistema se influencia directamente del anterior, del punto de vista del sistema escolar. Uno siempre entiende que hay un procedimiento del plan de estudios preparado de antemano que está ligando al anterior. Y da una declaración clara de los medios de instrucción. Una declaración muy clara. La instrucción es, cuando nosotros lo entendemos, cuando una regla se une con cierto tema. La instrucción se une con una cierta clase. La instrucción se une a una cierta preparación, una cierta meta y una cierta realización de estas metas. Hay siempre de hecho variaciones. Ligadas a los maestros y a los niños escolares en su relación. Los maestros siempre están al frente. Los niños se sientan ante él. Eso puede variar claro pero esto se presenta como una regla. El maestro instruye a todos al mismo tiempo. Hay ciertos temas que pueden seguirse en los grupos pero éstos se reúnen en un ciclo sucesivo. Uno oye lo que se ha hecho y lo que se hará. Es el arte del maestro que reúna estos resultados para atraer a todos los niños de la misma manera. El maestro reúne todo bajo la misma etiqueta, intenta alcanzar la misma meta, para que por horas las piezas pequeñas del mosaico (de

aprendizaje) se extiendan. Y para que el trabajo vaya de hora en hora, semana durante semana hasta que finalmente el maestro con los niños alcanzan una meta específica. Esto es característico para la instrucción alemana y para nuestra comprensión de instrucción. Si yo soy saco estas fotos de (Roseville) que nosotros hemos visto como típicas, y usted dice que son ellos, entonces es muy difícil para mí entender cómo la instrucción y progreso pueden ir juntos. Hay muchas preguntas, muchas. ¿Por ejemplo, los niños pueden alcanzar, proceder en pasos similares para aprender las metas? Nosotros tenemos ciertas disciplinas, como en Deutsch, en Mathematik, en Sachunterricht. ¿Hay algo como eso comparable aquí? ¿Cómo hace el maestro para ocuparse del problema que tiene uno y tener otro detrás? Yo no soy nadie para pensar que solo hay una manera de llegar a Roma. Pero sin la duda para nosotros una meta (Ziel) es una meta y sin duda una meta será lograda. La meta global es mantener el progreso regular en la clase. Cuando un niño, por ejemplo no puede alcanzar la meta entonces hay una posibilidad para repetir o ir a una escuela especial. Naturalmente uno siempre quiere en la instrucción estimular y seguir en los niños la motivación personal, pero leistungsfähigkeit (la eficacia productiva) para el grupo el propósito no es el mismo-propósito del individuo. Todo se remonta de nuevo en el grupo. Éste es ciertamente el arte del maestro.

El Schulamdirektor señala que ha habido cambios en este plan de estudios a través de los años en Alemania pero que siempre hay un plan y se da a los maestros. Él siente, paradójicamente, que tenía mayor libertad como joven maestro que los maestros de hoy. Él se impresiona particularmente con la clara libertad de los maestros en Roseville adiestrados para enseñar a su propio paso y manera y que el método del plan de estudios es generado por ellos mismos.

Está claro que el Schulamdirektor percibe las aulas de Roseville de manera paralela comparada con lo que los niños de Schoenhausen hacen y en el mismo marco general de referencia como Frau Wanzer hace en la entrevista siguiente (y Frau Wanzer representa bastante bien a los otros maestros en Schoenhausen). Esta convergencia de percepciones de los niños, maestros y la administración nos impresiona. Si nosotros pensamos en la cultura como una pantalla a través de cuál se percibe ' la realidad ' entonces una parte de esta pantalla es compartida por estos participantes en Schoenhausen y Roseville. Al mismo tiempo, sin embargo, es importante reconocer que los maestros, niños, y el administrador sean ellos mismos hablando de sus posiciones particulares. Sus percepciones convergen, pero ellos no son idénticos. Las posiciones, y las percepciones que fluyen de ellos, también es la cultura. La diversidad y comunalidad son asumidos por la estructura cultural y el proceso.

Nuestro próximo paso es presentar el texto de las entrevistas de dos maestros, uno de Roseville, el otro de Schoenhausen.

Dos Maestros.

Señora Schiller, Roseville Escuela Elemental.

La entrevista empieza con un resumen, (GLS) de lo que nosotros habíamos visto y habíamos filmado en el aula de la Señora Schiller ayer (y después se mostró en Alemania). Había un grupo de niños como de costumbre, (doce) en la mesa grande al frente del cuarto, en este caso, aprendiendo a decir tiempo. Señora Schiller parecía completamente absorta en esta actividad que no veía a los niños en la parte de atrás del cuarto trabajando en sus escritorios o moviéndose calladamente en el cuarto para recibir materiales o libros del armario grande o forro de los estantes en las paredes. Cuatro niños, en pares, estaban usando una tarjeta para el drill en aritmética, otros 2 llevaban puesto los auriculares y estaban escuchando a las cintas. Algunos estaban pegando ' las plumas ' en las colas de los pavos del papel (está cerca el día de Acción de gracias). Todavía otros aparecen trabajando en las lecciones del cuaderno.

Señora Schiller ha visto algunas películas de Schoenhausen y Roseville como los niños, otros maestros, y el Schulamtdirektor.

GLS: Es notable que los niños trabajan solos cuando trabajan. ¿Cómo usted les prepara para hacer esto?

MRS> SCHILLER: Yo no estoy seguro de que yo los preparo. Ellos tienen que confiar en mí. Nosotros intentamos desarrollar una relación de lo que tiene que pasar primero. Entonces yo intento figurar a los niños que no se llevan bien - hay algunos que yo nunca pondría al lado de otros. Yo separo aquéllos--pero básicamente nosotros tenemos niños muy buenos.

GLS: ¿Cómo ellos saben qué hacer?

SEÑORA SCHILLER: Bien, usted probablemente está pensando en el periodo de lectura silenciosa por que nunca está callado este grado. Ellos quieren compartir. Ellos pueden moverse alrededor, usar flashcards. Yo simplemente me alegro que ellos quieran venir a la escuela y compartir las actividades.

GLS: Ellos parecen tan independientes. ¡Ellos están enseñándonos! ¿Cómo ellos saben hacer eso?

SEÑORA SCHILLER: Yo supongo algunos necesitan un poco de ayuda y otros saben cuando ellos los necesitan para hacer algo.

GLS: Ese algo usted lo establece?

SEÑORA SCHILLER: No, yo no lo hago. Empieza en cuanto ellos crecen un poco (en primer grado). Este necesita matemática, esté lectura. Usted sabe, nosotros somos bastante agudos en matemática, pero muy bajos en el área de lectura. Jack (Director) tiene diez de sus estudiantes (de séptimo y octavo grado) entra y cada uno toma uno de mis niños y le lee una historia, y los pequeños leyeron, también. Es una gran ayuda. Yo puedo decir cuando nosotros discutimos las lecturas después. Ellos están bien informados. (Señora Schiller habló acerca de un niño problema y su madre que no vendrán a la escuela para consultar con ella.)

GLS: ¿Ahora, con respecto a sus objetivos subyacentes como maestro, Linda Schiller es como un maestro, no necesariamente lo que usted incorpora en los cursos, usted diría qué es su propósito básico?

SEÑORA SCHILLER: Para enseñarles a ser un individuo, para hacer que todos ellos puedan, al límite de sus habilidades y si yo puedo conseguir que ellos sean una persona feliz, así como conseguir que ellos hagan lo mejor, entonces pienso que he hecho mi trabajo. (Señora Schiller habla más sobre el niño problema y su madre. La madre iba a demandar porque la Señora Schiller le hizo repetir el 1er grado. Lo que ella intentó hacer fue ayudar a que el niño aprenda todo y que él pueda superar su dificultad de lectura.)

GLS: Ahora remontémonos un poco a este proceso de dirección. Me parece (GS) bastante increíble que usted tenga algún programa para entender que se supone que ellos hacen en sus actividades solos - individualmente - y se mete con las cosas que ellos hacen sin desperdiciar mucho tiempo o ser disociador en clase. Me parece que hay algo bastante profundo que me llevo de aquí. No funciona así en Schoenhausen.

Señora SCHILLER: ¿Usted no siente que si yo fuera a Alemania, yo podría operar un aula de la manera que yo lo hago aquí ahora? ¿Si yo los obtuviera al mismo nivel de edad?

GLS: ¡Sería el experimento notable! Los niños tienden a actuar a cuando los adultos no están alrededor. ¿Pero aquí en Roseville usted no podría salir del aula, bajar a la oficina, dejar su clase durante cinco minutos o más?

SEÑORA SCHILLER: Bien, sí, yo dejé a los primeros alumnos solos a delante sin cualquier asignación sólo el otro día y Jeremy grabó el indicador y empezó ' A,B,C,D, ' etc. y el repetidor de la clase entero, y entonces siguió a través del alfabeto varios tiempos. Y yo dije. 'Eso era tan bueno. ¡Usted no perdió tiempo! Y entonces yo tenía que ir al cuarto de arte y Christopher, mi repetidor, (un niño que se ' quedo atrás' un año) llamó a todos los niños en 1er grado al escritorio para conseguir sus libros de matemática y estar listo y él estaba de pie en la tabla para apuntar los nombres si ellos estuvieran hablando, para que ellos estuvieran preparados, esperando para que empezase la clase. Cuando ellos hacen las cosas así, yo lo alabo. Nosotros no tenemos que gastar tiempo y para que, yo estaba feliz en tener los primeros grados listos para irnos cuando la campanilla suene.

GLS: Había tantas cosas diferentes en la clase que nosotros observamos ayer. Era fascinante probar y filmarlos --- este grupo pequeño, este uno aquí, u otro en algún lugar. Yo (GS) tengo una pregunta logística. ¿Cómo los niños saben cuándo y cómo encontrar lo que ellos necesitan?

Señora SCHILLER: Bien, sería grandioso si nosotros pudiéramos hacer más de este tipo de opción libre, pero se estructura demasiado. A la oficina de principal le gustaría que nosotros hiciéramos más cosas que los niños quieren hacer.

GLS: ¿Pero cómo saben, cuándo ellos hacen, lo que hacen?

Señora SCHILLER: Bien, es simplemente la opción, el flashcards, es allí en alguna parte, las listas, las grabadoras de cinta. --- usted sabe lo que son, ellos son realmente pequeños maestros, simplemente se construyen. Ellos suben y preguntan. ¿' Yo puedo hacer las flashcards? ¿Yo puedo usar las listas? Yo puedo usar la grabadora de cinta? " Sobre todo si un primer alumno es quien necesita ayuda y entonces un segundo alumno puede enseñarlos. Ellos aman hacer eso.

GLS: ¿Pero usted pone en orden los materiales de algún modo para su uso?

MRS> SCHILLER: Bien, ellos preguntan si pueden hacerlo.

GLS: ¿Pero usted contiene los materiales en el aula y ellos saben dónde son? ¿Asiste a ellos simplemente cuando ellos le preguntan?

SEÑORA SCHILLER: Sí, y es su opción de amigos que ellos quieren trabajar con quienquiera que ellos quieran compartir.

GLS: ¿Dónde ha enseñado antes? ¿(Señora Schille nombró varios lugares - todos más grandes y más urbanos que Roseville.) Usted piensa que de esta manera también estaba en esas comunidades?

SEÑORA SCHILLER: Sí, yo realmente lo hago. ¡Yo tengo mucha fe en los niños, yo pienso que los niños son aseados! Si usted tiene expectativas altas, 98 por ciento del tiempo ellos cumplirán sus expectativas.

GLS: ¿Como se sentiría si usted saliera al vestíbulo o alguien lo llamara al teléfono y usted viniera tras cinco minutos y encontrara las cosas en un desorden considerable?

SEÑORA SCHILLER: ¡Bien, yo les diría directamente, 'yo estoy muy defraudado! Yo tenía esta llamada telefónica importante y ustedes no pueden sentarse durante cinco minutos mientras yo contesto. 'Yo les permitiría saber que me hirieron personalmente. Es un tipo de cosa personal. ¡Oh, sí! Usted empieza a construir el primer día de escuela. ¡Entonces ellos sienten 'nosotros no podemos herir a nuestro maestro'. Oh, sí, eso pasó hoy! Yo tenía que tomar un mensaje de un padre que estaba llevando a su hija pequeña al dentista para que ella pudiera asistir a la cita y la clase tenía la misma hora de la cita. Cuando yo regresé a mi salón todos habían terminado esa página que se asignó y siguieron correctos al próximo. Yo los alabé de nuevo 'fue muy bueno que yo pudiera contar con ustedes, y que yo pueda regresar a una clase callada'. Y claro ellos todos emitieron. ¡Ellos aman la alabanza!

GLS: ¿Usted piensa que es diferente a otros maestros aquí o en otra parte?

SEÑORA SCHILLER: Quizás, yo tengo tantas hermanas, todas son maestros y mi mamá es un maestro. Yo tengo mi propia filosofía. Yo no pienso que los niños necesitan terminar cada página de los cuadernos, etc. es tan importante para estos niños que viven en una área rural estatificar entre sí, que yo nunca intento contener a un niño durante el recreo o después de la escuela para hacer el trabajo de un cuaderno. Ellos necesitan la estatificación. Y yo no seré un cascarrabias. Yo no soy muy estricta. Algunas personas probablemente dirían que yo soy floja.

GLS: ¿Usted se topo con cualquier rasgo especial cuándo usted miraba las películas alemanas?

SEÑORA SCHILLER: Bien una cosa fue la disciplina. Cuando ellos estaban corriendo alrededor del cuarto y estaban haciendo mucho ruido que iba más allá del que habría aquí. Pero yo siento que nosotros podemos aprender aunque nosotros somos un poco ruidosos.

GLS: Usted sabe, nosotros encontramos que cada uno de los maestros en la escuela de Schoenhausen tenía un ciclo regular de funcionamientos que ellos planearon fuera de cada aula y todas las horas. ¿Usted diría que había un ciclo aquí y en su aula?

SEÑORA SCHILLER: Bien, nosotros tenemos un plan de estudios, pero podemos manejarlo de la manera que nosotros queramos. Yo no paso por el mismo ciclo todos los días. ¡Sería demasiado aburrido!

GLS: Usted mencionó 'el curriculum'- en Alemania los maestros tienen un "Lehrerplan", eso define los temas, ciclos y la cantidad de tiempo que debe pasarse en ciertos temas. ¿Es lo que usted quiere decir con el plan de estudios?

SEÑORA SCHILLER: Hay un poco de reserva aquí en lo que concierne a 3er y 4to grado (ella nos da algo).

GLS: ¿Dónde esto viene de?

SEÑORA SCHILLER: Los maestros lo publicaron.

GLS: ¿Usted quiere decir - los maestros de aquí?

SEÑORA SCHILLER: El distrito entero de Arcadia (el área más grande alrededor de Roseville) - donde los maestros de Roseville habían entrado.

GLS: ¿Esto le dice cómo enseñar?

SEÑORA SCHILLER: NO, no dice eso. Nosotros somos todavía reyes en nuestras propias aulas y hay libertad suficiente.

GLS: Ahora nosotros hemos visto varios libros de lectura y algunas revistas que se usan en sus clases. ¿De dónde vienen estos materiales?

SEÑORA SCHILLER: Uno es el Lector Semanal, y nosotros escogemos nuestros propios libros--hay un Comité de Lectura, un Comité de Matemáticas, y mas designados por maestros. Nosotros examinamos los libros. Los mandan a las escuelas y entonces los maestros votamos por ellos. Los que consiguen los más votos son los libros que nosotros usamos.

GLS: Bien, muchas gracias por su tiempo y toda la visión que usted nos ha dado. Es un placer real hablar con usted y nosotros estaremos esperando hacerlo de nuevo.

SEÑORA SCHILLER: Es muy agradable para mí y yo he aprendido juzgando mis propias prácticas en la instrucción y dirección del aula. Mirando los alemanes, el film de Alemania, realmente avivaron mi pensamiento.

Frau Wanzer Schoenhausen Grundschule.

Durante los primeros minutos nosotros hablamos sobre lo que quisimos hacer en su aula, indicando que nos gustaría presentar una vista sistemática de su aula en la película, a los maestros de Roseville, en nuestra actividad de intercambio. Ayudarnos en esto, nosotros sugerimos que ella gaste unos veinte minutos antes de la clase que nosotros íbamos a filmar explicando sus procedimientos y metas, y que nosotros, a su vez, explicaríamos esto a los maestros de Roseville. Ella había visto que el film de Roseville al mismo tiempo que el Schulamtdirektor (director).

FRAU WANZER: ¡Ja! Habría sido bueno quizás para las películas que usted nos mostró (de las aulas de Roseville) tenían esta introducción. Fyr Yurich en jedeur Fall (para mí en todo caso), fue muy difícil de ver lo que se pensó. Quizás también era la tierra para el sentimiento que muchos de nosotros teníamos. "Was lernen sie eigentlich?, (Qué están aprendiendo realmente ellos?)."

GLS: Nosotros explicamos que las películas mostradas eran típicas para esta clase y que el carácter 'friewillig' (testamento libre) de la actividad del aula era de hecho característico.

FRAU WANZER: Yo puedo escasamente entender cómo el maestro que trabaja en la mesa con algunos niños puede trabajar sin ver lo que los otros niños están haciendo en el resto del cuarto. ¿Cómo hace que los niños que trabajan solos conozcan lo que se supone que ellos hacen? Pero tenía que funcionar bien--ellos estaban aparentemente satisfechos y no estaban causando dificultades. El Beiuns gibt es (con nosotros hay) Schwierigkeiten (dificultades) und Streiten (disputa o peleas). Éste no fue al parecer el caso (en la escuela de Roseville)! Probablemente ellos (los niños) están acostumbrados a esto.

GLS: 'Frau Schiller esta muy orgullosa que su aula sea productiva. El carácter del 'freiwillin' también nos impresionó. 'Cómo saben los niños exactamente lo que tienen que hacer?' nosotros le preguntamos a Frau Schiller. Ella contestó 'yo no hago nada - los materiales están allí y los niños los buscan, pero ellos normalmente me preguntan si pueden usarlos. 'Naturalmente, los niños tienen las lecciones específicas, pero cuando ellos terminan -- pueden hacer lo que quieran.'

FRAU WANZER: ¡Sie können tuen was sie wollen! (Ellos pueden hacer lo que ellos quieren!)

GLS: Ellos tienen varias oportunidades--como las cintas, computadoras, la biblioteca, flash cards, mapas y carteles, etc.

FRAU WANZER: Da ist natürlinch ein grosser Unterschied (Esto es naturalmente una gran diferencia) a nuestra escuela. Ellos (Roseville) tienen mucho más tiempo para trabajar, mucho más. Con nosotros una hora es igual a cuarenta y cinco minutos y uno debe de alcanzar la meta en este tiempo. En América ellos tienen tanto tiempo que cuando ellos terminan con sus lecciones pueden hacer lo que ellos quieran, pero con nosotros no hay tiempo. Los niños más dotados terminan, pero muchos no lo hacen y entonces deben ayudar que ellos alcancen la meta para la lección. (Ella habla sobre ayudar a los niños más lentos y cómo los niños más dotados

consiguen menos atención de la que merecen. Ella también habla sobre los niños con problemas de aprendizaje - cómo algunos de ellos pueden alcanzar sólo metas mínimas definidas en el plan de estudios (Lehrplan).

GLS: ¿Para remontarse un poco, hay durante todas las horas una meta específica que usted debe alcanzar?

FRAU WANZER: Ich habe in mein Lehrplan (yo tengo en mi plan de estudios) la meta que yo debo alcanzar - las metas que yo debo alcanzar. Todas las horas tienen una meta. Yo debo averiguar los progresos de la hora y si voy a tener bastante tiempo para alcanzar la meta. Dependiendo si la hora va bien o mal - cuánto tiempo gastaré. Hay por ejemplo, el tema de 'Dónde conseguimos nuestra agua?' es fascinante. ¡En Lehrplan hay diez horas dadas a este asunto, pero los niños son muy begeistert (entusiastas), ellos quieren saber tanto! Yo tardo mucho más tiempo que las diez horas previstas en Lehrplan. Entonces debo bajar la cantidad de tiempo gastada en otros asuntos como plantas o animales, todos dentro del plan de estudios de Sachunterricht (casa, comunidad, los asuntos cívicos, etc.).

GLS: Usted habla de un Lehrplan. ¿Es local o Baden Württemberg?

FRAU WANZER: ja, Baden Württemberg plan.

GLS: El Lehrplan parece ser muy firme. ¿Si usted tuviera más tiempo usted tendría periodos freiwillig (opción libre)?

FRAU WANZER: Ja, bestimmt (sí, Ciertamente).

GLS: ¿Cómo usted lo manejaría?

FRAU WANZER: Yo pondría en orden de antemano los materiales que zu eine bestimmten Thema gehört (que estén dentro de un tema específico). Pero en el marco de este tema, los niños podrían hacer lo que ellos quisieran. Pero yo no dejaría simplemente a ellos escoger del material desorganizado. Yo tendría miedo que ellos escogieran cosas que fueran sólo juego. Y tengo la impresión que los niños müde (cansados), so lustlos (sin manejo) no harían nada activo. Ellos se pasan toda la tarde y tarde frente la TELEVISIÓN. Esto es muy práctico para los padres, pero no bueno para los niños. Yo tengo miedo que si yo les pido que hagan cualquier cosa que ellos quisieran ellos harían gar nichts (nada en absoluto)! por ejemplo, yo les dije "Todos traeremos un libro favorito y haremos una biblioteca grande y nosotros tendremos un periodo de lectura libre". Bien, dos-tercios de ellos leyeron con placer y un tercio no hizo nada en absoluto y perturbó a los otros.

GLS: ¿Así cómo usted procedería? ¿Usted les haría trabajar en grupos?

FRAU WANZER: Ja. Por ejemplo, con respecto a los animales que nosotros no tenemos en Alemania, como los camellos y leones, etc. yo tendría cuatro mesas colocadas y amueblaría cada una de ellas con libros y materiales, como los cuadros, antes de que los niños lleguen. Y entonces ellos podrían trabajar en cualquier cosa que escogieran - un león o un camello o cualquier cosa - de las cuatro posibilidades. Y entonces minutos antes de término del periodo yo les haría informar a cada grupo, a los otros grupos. Este tipo de procedimiento trabajará, völlig frei (totalmente libre)? Das macht nichts (eso no hace nada - eso es inútil)! Nosotros tenemos un problema de tiempo y cuándo yo sólo tengo tres horas por semana para Sachunterricht, es simplemente muy poco tiempo para este tipo de situación de libre-opción.

GLS: Nos gustaría preguntar otro set de cuestiones. Nosotros tenemos la impresión que aquí en Schoenhausen Grundschule, o en esa materia en cualquiera de las escuelas en los pueblos cercanos que nosotros hemos visitado, que cuando usted deja el aula, Sie erwarten dass die Kinder unruhig und eben chaotic werden (usted espera que los niños se pondrán inquietos e incluso caóticos).

FRAU WANZER: ¡Erwartet (espera)! Ich hoffe sie bleiben ruhig! (Yo espero que ellos estén quietos). Pero siempre hay 2 o 3 niños que son pobremente sociables y consiguen avivar a todos los demás. Hay, por ejemplo, en mi clase, un niño que tiene problemas personales terribles. Él golpea y grita a otros niños y ellos le dicen está loco y, él es muy sensible. Él viene de una familia sin padre - un ambiente de casa dañado-- él es muy sensible y disociador.

GLS: ¿Usted esperaría que los niños trabajaran en sus lecciones cuándo usted los deja?

FRAU WANZER: ¡Ésta es mi meta!

GLS: ¿Qué tan a menudo la alcanza?

FRAU WANZER: En el curso del año escolar - en 1er grado – apenas la alcance. En el segundo año va algo mejor. El cuarto año puede trabajar por periodos más largos. Usted tiene que ocuparse de esta clase en pocas dosis.

GLS: ¿Qué haría usted oye un disturbio en el cuarto cuándo usted vuelve?

FRAU WANZER: Yo hablaría con la clase. Intentaría alcanzar una comprensión. Regañar no es bueno. A veces yo he dicho que estoy traurig (triste).

GLS: ¿Usted diría que los beleidigt (hiere)?

FRAU WANZER: Yo siento que la culpa no es entendible para los niños de esta edad. ¿Cómo ellos pueden entender quién es culpable, el que empezó el problema o el que respondió al problema y lo continuo más allá?

Nosotros continuamos con discusiones de este tipo con Frau Wanzer varias veces y la interpretación de su propia conducta en el aula y de los maestros de Roseville que había visto en la película. Ella vio las aulas de Roseville, como hicieron los otros maestros, como tender a ser menos directivos y sin metas específicas y no organizarse para el logro de cualquier meta. Ella encontró impresionante el orden callado de Roseville y como exhibir el buen "Trabajo en equipo".

Interpretación.

Frau Wanzer y la Señora Schiller son dos maestros experimentados de la misma edad, enseñando las mismas calidades, sobre muchas de las mismas cosas, en escuelas bastante similares en comunidades paralelas en Alemania y en EE.UU. Y todavía su manejo de sus aulas y las asunciones que guían su conducta está significativamente diferente en algunos puntos críticos. Y sus percepciones de las aulas reflejan estas diferencias. El aula de Señora Schiller está relajada, quieta, y diversa. Los niños llevan a cabo las varias actividades solo, además de aquéllos llevados a cabo por el maestro y el grupo pequeño que ella está llevando a través de una tarea de aprendizaje específica. Hay pequeño o ninguna conducta disociadora. Estas calidades, inveterado en muchas sesiones de observación por nosotros, está claro en las películas que nosotros mostramos a todos los maestros de Schoenhausen, el Principal, el Schulamtdirektor (Superintendente de Escuelas) y sus ayudantes.

Frau Wanzer percibe el aula de Señora Schiller como el undirected, como casi meta-menos. Al mismo tiempo, ella reconoce allí eso parece ser bueno ' el teamwork', pero que este método sería improbable trabajar bien esto en Schoenhausen Grundschule.

Estas percepciones están claras en la entrevista. Las asunciones de Frau Wanzer están claras: que si los niños están incontrolables, o por lo menos una proporción significativa de ellos, no haga nada en absoluto, póngase disociador, o escoja jugar en lugar de trabajar. Ella también informa que cuando los niños tienen dirección clara en un tema interesante, que ellos pueden entusiasmarse sobre aprender y trabajarán duro en él.

Frau Wanzer explica las diferencias observadas por lo que se refiere al tiempo, que es corto en Schoenhausen y el hecho de que el plan de estudios define las metas bastante precisas para ser alcanzadas. Ella no ve éstos como atributos culturales, pero proporcionan, práctica, condiciones previas a cualquier cosa que ella hace, y los niños hacen, en su aula.

Las diferencias son profundas. Señora Schiller asume que su meta es ayudar a cada individuo a que desarrolle su grado más de lleno -- al límite de sus capacidades individuales. Frau Wanzer asume, como hace el Schulamtdirektor que su propósito es ayudar a cada niño a lograr el estándar de las normas en el Lehrplan - algunos los encontrará totalmente y otros mínimamente. Frau Wanzer toma como garantía la existencia de un Lehrplan y se equipa a la escuela por el sistema escolar Estatal, y guía la dirección de su instrucción directamente. Mrs Schiller toma para concedió el hecho que maestros del distrito escolar desarrollan su propio plan de estudios y que es sólo una guía aproximada. Frau Wanzer asume que los niños aprenden a continuar trabajando cuando ella deja el aula, pero uno no puede esperar demasiado de los más jóvenes primero y segundos grados. Señora Schiller espera que los alumnos de primero y segundo sean responsables para guardar silencio, y seguir trabajando cuando

ella se ha ido por unos minutos. Frau Wanzer quizá 'hablaría' a su clase si hubiera una ruptura, pero ella no actuaría 'lastimosamente', sólo se 'entristecería', y ella no intentaría hacer a sus niños sentirse 'culpables'. La Señora Schiller desarrollaría el gusto personal y confiaría en sus niños, sería 'dura' si ellos se portaran mal, y les dejaría todo el sentimiento de culpa si ellos lo hicieran. Y los dos maestros tienen concepciones bastante diferentes de culpa. Para Frau la culpa de Wanzer tiene que ser establecida - hay un perpetrador, un reforzador, y quizás una víctima. Para Señora Schiller hay un estado sensible - la culpa es internalizada. Los niños se sienten culpables sobre su conducta irresponsable y de herir a su maestro.

Éstas son las asunciones, que nosotros vemos, esa mentira detrás de ambas conductas de los dos maestros en su aula, y su percepción de nuestras conductas en situ. Éstas son las diferencias culturales, nosotros creemos, que son expresadas en, y derivadas de, el alemán y experiencia histórica americana respectivamente. El caso para esta extensión tendría que extenderse substancialmente más allá del alcance de este capítulo. Por consiguiente, nosotros nos confinamos a la observación, en Schoenhausen y Roseville y éstos son la asunción que nosotros consideramos como cultural, en el sentido de que ellos son penetrantes dentro del diálogo del sistema escolar y antecedente a los funcionamientos de los maestros y niños que nosotros hemos observado.

La conclusión.

El procedimiento de la entrevista reflexivo comparativa transcultural habilita la evidencia clara de que los varios públicos que ven la acción, todos ven las mismas cosas en las películas de aula. Los niños y maestros en Roseville vieron a los niños en las aulas de Schoenhausen como ruidoso y entusiásticos. Los niños y maestros en Schoenhausen vieron el aula de Roseville como callada y ordenada. Cada uno reconoció que sus propias aulas eran más 'ruidosas' o más 'silenciosas', comparándolas con las otras condiciones.

Las entrevistas reflexivas comparativas transculturales también nos dieron la evidencia clara de las maneras en que la posición afecta las percepciones. Los Schulumtdirektor, los niños, y los maestros 'vieron' los mismos rasgos de conducta en 'los otros sitios', pero dio énfasis a estos rasgos diferentemente, y los niños realmente 'vieron' algunas cosas que los adultos no hicieron. Los schulmtdirektor vieron la acción desde la cima y dieron su perspectiva - los escritorios, el almuerzo, la ropa, día de la palomitas de maíz, la posición de maestro en las aulas. Los maestros, representados por Señora Schiller y Frau Wanzer, su propia conducta interpretada y en la otra clase, las asunciones claramente diferentes sobre lo que cada uno esperaron de los niños y sus propósitos como maestros. Estas asunciones son culturales.

Todos los directores citados sobre las 'necesidad', y ellos dicen su 'historia' de su propia manera. Los observadores extranjeros, nosotros, los etnográficos, también 'vieron' e 'interpretaron'. Nosotros 'vimos' los mismos rasgos de actividad del aula y nuestras interpretaciones no están extremadamente diferentes de aquéllos en cualquier punto, pero ellos se influyen por nuestras metas antropológicas, nuestra búsqueda persistente para 'la cultura', en sus varias expresiones. Los interesados pueden encontrar la confirmación de lo anterior en nuestras publicaciones (Spindler, 1987a y 1987b).

Lo que nosotros hemos presentado en este capítulo es, en contraste como 'el texto realista', un texto modernista. Se diseñan los textos modernistas para ofrecer el discurso sacando entre el etnográfico y el asunto o involucrar al lector en el trabajo de análisis. "La experiencia representada en la etnografía debe ser de diálogo entre los etnográficos e informadores dónde el espacio textual se pone en orden para los informadores para tener sus propias voces (Marcus y Fischer, 1986, pág. 67). Nosotros hemos ofrecido el discurso sacando y 'envolviendo' al lector en el trabajo de análisis.

Haciendo esto consideran Marcus (y Otros) que es como un 'cambio radical en la perspectiva - como un 'descarrilamiento del objeto tradicional de la etnografía'. Su parte es el desafío al realismo cronográfico tradicional que evita la asunción de la coherencia cultural compartida. Los 2 textos que hemos presentado en este capítulo demuestran la cultura compartida y las culturas diferenciadas por la posición. Nosotros creemos que una etnografía adecuada debe representar a ambos. Nosotros no

sentimos, sin embargo, que 'la etnografía detalle', más bien, lo refuerza, haciendo una representación más exacta a la etnografía social y la realidad psicocultural.

En nuestra etnografía nosotros hemos prestado atención respecto a las diferencias en la cultura, el género (Spindler, 1990), la adaptación sociocultural (Spindler, 1978), clase social y etnicidad y diferencia cosmopolita (Spindler, Trueba y Williams.1990) y nosotros consistentemente intentamos permitir que las voces de informadores, y 'nativos', se oigan. Lo que nosotros hemos hecho diferentemente en la investigación que lleva a este capítulo es poner el diálogo entre el informador y el etnográfico en el marco de 'nuestra' y 'la reflexión de otros' en las representaciones audiovisuales de situaciones similares (las aulas) en nuestros dos sitios del campo. El diálogo se pone entre paréntesis culturalmente y la conversación se pone reflexiva, pero la reflexión no es nuestro objetivo en la etnografía, como a menudo es en 'la nueva etnografía', del informador. El 'nativo' está haciendo su propio análisis cultural comprometiéndose en el discurso el ego y otros. Bajo condiciones ideales el etnográfico es casi un espectador.

Lo que queda confuso en nosotros es cómo los diálogos sacados representan la cultura 'alemana' y la cultura 'americana'. Nosotros hemos representado recientemente la carta como un 'dialogo' cultural (Spindler et al 1990) y nosotros podemos entender a la Señora Schiller y sus interpretaciones como las expresiones de (por ejemplo) el individualismo, logro e interiorización de la autoridad y guía que es una parte de este diálogo. Nosotros podemos entender algo del discurso de Frau Wanzer, y del Schulamtdirektor, como expresar ciertos aspectos de un diálogo alemán a largo plazo sobre la autoridad, eficacia, esfuerzo colectivo y el logro de normas. Para exigir que las pequeñas escuelas elementales en Roseville y Schoenhausen de algún modo expresadas en el Zeigest nacional que va más allá de lo que la mayoría de nosotros quiere ir, y hay algunos todavía atormentando las conexiones. La acción en estas aulas e interpretaciones por 'los nativos' parecen ser 'la punta del iceberg'. La parte del iceberg bajo el agua es la complejidad enorme del todo nacional y su historia. Simplemente cómo hacer los restos de conexiones analíticas confusas. Ni nuestros conceptos, ni nuestro vocabulario son suficientes. Sin embargo, el valor de la metodología que nosotros hemos presentado aquí no descansa en poder resolver este problema.

Los resultados de nuestra investigación también tienen algunas implicaciones para el debate que se arremolina en los círculos antropológicos sobre la objetividad, positivismo, humanismo, y el efecto de la posición del etnográfico en la observación e interpretación (O'Meara, 1989,; Spaulding, 1988,; Rosaldo, 1989,; Marcus y Fischer, 1986 Clifford y Marcus, 1986). El acuerdo sobre lo que se observa ('visto') es mayor de lo que uno presumiría de las dudas lanzadas en la posibilidad de objetividad en la etnografía. La posición independiente en la situación (por ejemplo, niño, maestro, administrador, o antropólogo) de todos nosotros 'vemos' los mismos rasgos básicos de acción. Al mismo tiempo es importante reconocer esa posición del observador bis a bis con la acción, actores, y escena, así como entrenamiento y la experiencia personal, efectúe la interpretación (y la traducción cultural) representada en la escritura de etnografía.

Los reconocimientos.

Nosotros deseamos agradecer a la facultad y personal de Roseville y Schoenhausen las Escuelas Elementales y el Schulamtdirektor y su personal, del área de Schoenhausen. Ellos no podrían ser más corteses o más útiles. Nosotros también deseamos agradecer Mimi Navarro y Diane Johnson su ayuda indispensable en el desarrollo del artículo de voz en la cinta de un producto acabado. Nosotros agradecemos a Héctor Méndez, de la Universidad de California, Santa Bárbara, para su uso especialista de la computadora en la figura 7.1. Nosotros apreciamos la lectura perceptiva del primer bosquejo de este capítulo por Christine Finnan, Ray McDermott, y Bernard Siegel, y las contestaciones de muchos que asistieron a una conferencia en la educación en un mundo multicultural patrocinado por la División de Educación de la Universidad de California a Davis, organizado por Marcelo Suarez-Orozco y Henry Trueba dónde nosotros presentamos este primeramente el 12 de octubre de 1990. Y nosotros estamos agradecidos a la Fundación de Spencer y el Centro para la Investigación Educativa en la Universidad de Wisconsin, Madison, para el fondo crucial.

Las notas.

1. Nosotros usamos el superintendente 8mm sonido y película en colores en lugar del video y aunque nosotros tenemos que convertir algunas de las películas a cassettes de videos, todavía usamos la película para la mayoría de los videos en nuestra propia aula, la resolución y tamaño de la pantalla son un tanto buenos.

2. En alguna reciente lectura en la educación nosotros nos sorprendimos que hay un buen desarrolló en la 'orientación del maestro' reflexiva que ha desarrollado en los círculos educacionalitas (Ross y Weade, 1989). Cuando nosotros exploramos esta literatura nosotros teníamos el sentimiento que una manera de reforzar el proceso reflexivo deseado por parte de los maestros sería crear cultura' marcos para la reflexión de alguna manera similar al procedimiento que nosotros llevamos a cabo en Schoenhausen/Roseville. Incluso las diferencias relativamente pequeñas en la dirección del aula entre Alemania y los Estados Unidos causaron a los maestros 'la posición en sus cabezas para mirar su propia práctica de nuevo. En los dos de nuestros sitios de investigación estaba premiando para oír a maestros decir que ellos sentían que habían ganado la visión de su propia práctica como consecuencia de esta actividad transcultural reflexiva. Aunque las mejoras en la práctica no eran nuestros objetivos explícitos, siempre es bueno sentirse que más allá de meramente no dañar uno puede estar haciendo algo bueno con la actividad de la investigación de otro. Otro esfuerzo por ayudar a maestros para reflejar su propia actividad en el aula se representa por 'la terapia' cultural, como se dirigió con los maestros individuales junto con los estudios etnográficos de su aula (Spindler, 1989).

3. Nuestras primeras entrevistas reflexivas se dirigieron en Schoenhausen en 1983 y se había precedido por las entrevistas en Roseville, antes de que nosotros hubiéramos leído a Marcus, Clifford, u otros comprometidos 'post-modernistas' la crítica de la etnografía realista del positivismo tradicional. Nosotros nos hemos influenciado, sin embargo, por la reciente lectura de sus escrituras críticas en la interpretación de lo que nosotros estamos haciendo.

CAPITULO OCHO

ENTENDIENDO LO INCOMPREENSIBLE: ANÁLISIS DE LA REDUNDANCIA COMO UN ESFUERZO POR ECIFRAR LAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS.

Dietmar Larcher.

La voz de redundancia no habla sobre el volumen de la cima. Hace que solamente oigan a aquéllos que tienen el don para escuchar cuidadosamente, sutil y a menudo los mensajes ocultos en el discurso que contiene rastros de estructura social y experiencia social. Las pronunciaciones y las interacciones verbales de las personas en las situaciones cotidianas abundan en tales mensajes redundantes, pero ocultos. La redundancia actualmente es una calidad prominente de la comunicación. Cualquier cosa que nosotros decimos se lleva en varios cauces y en códigos diferentes. Así un mensaje no sólo se transmite una vez, sino una y otra vez en el curso de la conversación. Los problemas, sin embargo, en la superficie de discurso es que nosotros no somos a menudo conscientes de la redundancia a pesar del hecho que todos nosotros parecemos tener una competencia subalterna-consciente bien desarrollada de notarlo en las pronunciaciones de nuestros compañeros en la conversación.

Para percibir bien la voz de redundancia en la conversación cotidiana, nosotros necesitamos tener algún acercamiento sistemático que nos permite que aumentemos nuestra calidad consciente. Apunta a hacer audible e incluso visible (en el caso de un texto escrito) los pasos inadvertidos por la mente consciente en la conversación cotidiana. Experimentando sistemáticamente con el contexto social de una pronunciación, el mensaje social se incorporó en una pronunciación y en el texto de una persona explorada. Experimentando sistemáticamente con las variaciones de esta pronunciación y del texto de una persona dentro de un cierto contexto social, las varias sombras del significado social se asociaron con una expresión específica o pronunciación o hechura del texto que ellos oyeron.

Escuchando sistemáticamente a la voz de los medios de redundancia para probar cada palabra en la variedad de probar los procedimientos. Después de que una redundancia se hace

perceptible y la colectas a una y otra vez. Mientras cualquier forma de acercamiento cuantitativo intentaría probar tantos artículos de tantos textos como fuera posible para descubrir una estructura común, el análisis de redundancia hace su trabajo de otra manera: Probando los muy pocos artículos profundos donde él intenta encontrar las tantas variaciones posibles del discurso y del contexto social para descubrir lo que es redundante en el discurso de una persona. Normalmente no es qué el/ella piensa poner en palabras.

El análisis de redundancia no es una variedad de psicoanálisis, pero trae a la superficie lo que podría llamarse el individuo social inconsciente. La educación debe ser inconscientemente consciente de transmitir/internalizar el mensaje social, habiendo mucha evidencia, que simplemente se esconde a la mente consciente que le toca una parte importante en la formación de la identidad de cualquier individuo.

El análisis de redundancia se ha desarrollado en el curso de un proyecto de investigación que investiga los modelos de la estatificación bilingüe para mantener una base empírica en la formación de la teoría en la educación intercultural. Debe su origen al análisis cualitativo de entrevistas biográficas, pero también se han hecho esfuerzos aplicados a otros campos de investigación educativa.

El idioma como Institución Social.

La aproximación del análisis de redundancia esta basada en la asunción general del idioma - en el sentido de 'la libertad provisional', es decir, el idioma hablado o idioma usado - es el mejor eslabón entre el objetivo y los aspectos subjetivos de la vida sociocultural. En otros términos: el uso personal del idioma de cada individuo - en el sentido de 'lengua', es decir, sistema de idioma - no puede ayudar pero puede reflejar las reglas socioculturales de su sistema social respectivo, sin embargo difícilmente se puede intentar expresar su punto de vista personal y único en un idioma favorablemente individualizado. La misma naturaleza del idioma (lengua) es una estructura simbólica colectiva que funciona como una institución social y de hecho es llamada institución social muy a menudo por lingüistas y sociólogos (c.f., Berger y Luckmann, 1967). Esto significa que el idioma es responsable de una transacción a gran escala de reglas sociales y valores entre la sociedad y el individuo. Más precisamente, el idioma (lengua) visto como una institución social es el dispositivo más importante para definir, experimentar, y evaluar la realidad dentro del marco de la cultura de una sociedad. Guarda en su estructura y léxico toda la experiencia colectiva de un grupo social.

El individuo no tiene que dejar la individualidad de si mismo que en su momento hace uso en esta institución y empieza a hablar. Hablando (y también escribiendo) como una actividad social en que el portavoz /escritor busca un compromiso entre los modelos colectivos de la institución llamado idioma e intención de prelingüística de su (Searle llama el estado mental que precede cualquier forma de discurso 'intencional', c.f., Searle, 1983), selección de una variedad de estructuras de posibles símbolos, combinando elementos de discurso de una nueva manera, adaptando el medio simbólico a las necesidades expresivas de cada uno, intentando cubrir con una situación social y pareja, uno se ocupa de idioma como una institución abierta. Según Goffman (1961), las instituciones abiertas permiten las contribuciones personales del individuo a la estructura y el funcionamiento de la institución. El idioma es virtualmente semejante a una institución abierta, mientras combinan reglas colectivas y la libertad individual. Depende de la habilidad del portavoz si o no se puede hacer uso de la franqueza que es inherente en el idioma. Su idioma (libertad provisional) usa espejos para alcanzar al 'cliente' de la institución que sólo permite reproducir las representaciones simbólicas de la realidad como formadas por las pronunciaciones ejemplares (como refranes comunes, estereotipos, fórmulas, prejuicios, etc.), o si toma una parte activa organizándola simbólicamente y estructurando la realidad ('hechura' del idioma en lugar de 'la toma' del idioma c.f., Tornero, 1962). Sin embargo pueden estar activos en el uso creativo de idioma, para amalgamarse siempre con el manejo más subjetivo de idioma, una corriente subyacente de significado objetivo que no piensa por el portavoz.

La aproximación de la investigación descrita aquí analiza las entrevistas biográficas. Echa una mirada íntima a la habilidad del individuo para ocuparse de la institución del idioma. Esta habilidad no es considerada un regalo natural, pero sí un producto de estatificación. La estatificación se piensa como un proceso de internalización de los modelos socioculturales de una sociedad, o más bien un segmento de sociedad, vía el idioma de la sociedad respectiva. La manera en que este idioma es adquirido, el grado a que se habla el idioma muestra la desviación de los modelos típicos, hasta que punto permite expresar la experiencia individual. Los tabús que tienen, etc., lo constituyen las personas enteradas de estimar el grado de libertad institucional abierta al portavoz, i.e., la posibilidad de moverse libremente dentro del sistema reglamentado del idioma. 'insider' (persona con acceso a información confidencial) es un común denominador para cualquiera que es un oyente/orador competente en el idioma respectivo. Siendo semejante persona enterada es un requisito previo indispensable para el análisis de redundancia. La competencia de la persona conocedora también incluye el conocimiento cotidiano sobre el estrato del idioma que es apropiado para la situación social y para el papel social. Al conocimiento lingüístico no le basta decidir cómo el idioma debe emparejarse a una situación social y a un papel social. Mejor, la persona conocedora comparte el conocimiento del sentido común de 'el hombre en la calle' y es capaz de tomar la parte activa en la comunicación cotidiana de la cultura que se está explorando.

El objetivo del investigador es encontrar tanto como sea posible sobre la internalización de los modelos socioculturales con la entrevista del compañero. A través del análisis de 'parole' (= el idioma en uso), uno reconstruye 'lenguaje' (= el sistema del idioma que está debajo del discurso real). 'Lengua', sin embargo, está limitada al sistema del idioma de un grupo (por ejemplo, un subalterno-cultura), no al de una nación entera (por ejemplo, inglés como opuesto al italiano). La reconstrucción de 'la lengua' revela mucho sobre las reglas socioculturales que gobiernan a un grupo social (c.f., Wittgenstein, 1971). La mayoría de estas reglas incluidas en la estructura del discurso inconsciente o, por lo menos, el portavoz no es conscientemente consciente de ellos y todas se refieren a ellos mientras están hablando. Su existencia es independiente del portavoz. No puede evitarlos y no pueden librarse de ellos con tal de que use el idioma. Y lo que es más, estas reglas no sólo siegan de vez en cuando son omnipresentes. Son, de hecho, redundantes y se incluyen en el idioma en las varias formas diferentes.

El análisis de la redundancia se desarrolló fuera de un interés poniendo al desnudo las reglas socioculturales de grupos que dominan la influencia en la estatificación individual. Identificando estas reglas, la esperanza es también identificar los aspectos objetivos de la existencia subjetiva. El análisis cualitativo de la entrevista biográfica se supone que saca esta calidad objetiva en el asunto.

Este acercamiento se parece de muchas maneras Oevermann's 'Objektive Hermeneutik'(hermenéutica objetiva, c.f., Oevermann et al., 1979) que también está interesada con los aspectos socioculturales del discurso individual y también intenta hacer visible y audible el significado objetivo que está debajo de cada acto del discurso individual realmente aparte de cualquier intención subjetiva de comunicar un mensaje personal en un idioma individual. El análisis de redundancia y 'el objetivo Hermeneutik' intentan revelar la determinación sociocultural en cualquier acto de discurso (y cualquier texto escrito).

Hasta donde estos aspectos objetivos conciernen a los dos diferentes métodos de interpretación psicoanalíticos que son anteriores a los tenidos en relación con la reconstrucción de la vida-historia única de un individuo e intentan encontrar los rastros chocan en el sedimentalismo en el idioma (c.f., Lorenzer, 1973). El único acercamiento psicoanalítico a que se relaciona el 'Objetivo Hermeneutik' y el análisis de redundancia es el desarrollado por Leithäuser y Volmerg (1979), que también se enfoca a las relaciones asunto-objeto dentro del individuo y también los estudios del lado social de la psicología de una persona, basado en la asunción de que la psique también es social y ese idioma es el cinturón de la transmisión entre la sociedad y el individuo. Sin embargo, todas las propuestas psicoanalíticas, incluso de Leithäuser/Volmerg, confían en la

transferencia y transferencia cuántica para entender a una persona inconsciente (sea individual o social).

La diferencia entre el análisis de redundancia y el Objetivo Hermeneutik queda principalmente dentro de una actitud diferente hacia la estructura de interacción. Se considera que éste es esencial en el Objetivo Hermeneutik, pero se ignora en el análisis de redundancia. Esto es debido al hecho de que una entrevista (qué es el único método de datos que recaudan el análisis de redundancia) es más o menos pre-estructurada por un ritual interactivo; es un acercamiento desequilibrado con más o menos una persona que pregunta y el otro contesta para que la estructura de interacción de la entrevista tenga poco que revelar sobre la realidad de un entrevistado. El Objetivo Hermeneutik, sin embargo, analiza las transcripciones de las interacciones en la 'escena natural' donde la estructura interaccional es una expresión, y una señal de las reglas socioculturales. Otra diferencia debe verse en la 'asunción' de redundancia. Mientras no es de importancia global para el Objetivo Hermeneutik, el acercamiento presentado aquí asume que las señales a las reglas socioculturales abundan en cualquier texto hablado (o escrito) en las varias formas. Aun cuando, al principio el hablante, el idioma de una persona no parece ser redundante, siempre resulta ser en cuanto uno mira cuidadosamente el significado sociocultural de los rasgos diferentes de los hablados (o escritos) del texto. Una vez que las redundancias se identifican, los únicos y erráticos elementos de un texto que no rinde a la subsumición bajo las categorías de redundancia establecidas antes de que fueran importantes porque marcan los puntos cruciales en la identidad social de una persona.

De hecho, el gran modelo para este tipo de investigación es Peter la novela de Handke ' Wunschloses Unglück' donde él analiza el suicidio de su madre. Él describe sus técnicas narrativas como sigue: 'al principio yo empecé de los hechos e intenté encontrar las palabras para ellos. Entonces yo comprendí que buscando las palabras estaba partiendo ya de los hechos. Entonces empecé de fórmulas ya existentes, forme el cuerpo social de idioma en lugar de los hechos. De la vida de mi madre yo ordené todos esos eventos que ya se habían previsto en estas fórmulas... yo comparé la acción general de las fórmulas para las frases de la biografía de una mujer para las frases con la vida particular de mi madre; la actual actividad de escritura real de acuerdos y contradicciones (Handke, 1972, la pág. 42 f.).

El análisis de redundancia intenta reformular el programa literario de Handke por lo que se refiere a la sociología. Es un acercamiento cualitativo al estudio de la naturaleza social del hombre que compara el idioma de una entrevista con el sistema del idioma (lengua) del grupo sociocultural para descubrir los modelos redundantes. Estos modelos del idioma son considerados sintomáticos de reglas socioculturales. El análisis de redundancia se relaciona en cuanto que los acercamientos psicoanalíticos estudian el inconsciente. Se relaciona más estrechamente al 'Objetivo Hermeneutik' debido al interés en los aspectos objetivos de vida subjetiva. La gran diferencia del Objetivo Hermeneutik debe verse en la confianza absoluta en el idioma como la mejor guía del individuo que no se concibe como una entidad que confronta la sociedad pero si una entidad formada por la sociedad en su más profundo ser.

El análisis de redundancias en la investigación de la minoría y otros campos de aplicación.

Hasta ahora este acercamiento ha sido con éxito aplicado en el estudio de identidad-formación en la región bilingüe de Carinthia del sur donde muchas personas crecen con dos idiomas y dos culturas (alemán y Esloveno), pero aprenden uno más pronto y después estas culturas y uno de estos idiomas no es bueno para el uso público. Casi todos debemos, en la carrera (por ejemplo, inscripción escolar, la opción de amigos, los lugares públicos, el matrimonio, trabajo) decidir si o no ser fiel al fondo bicultural y bilingüe. Escondiendo lo bicultural de uno y la identidad bilingüe o suprimiéndolo en favor del idioma de la mayoría y cultura normalmente se consideran como útil al alpinismo social y adelanto del profesional. La historia regional proporciona bastantes argumentos acerca de por qué canjeando la identidad se premia y por qué confesando a la identidad original de uno hace a otra persona sospechoso. Los Derechos humanos y la

constitución austriaca, por otro lado, mantienen el argumento moral y político de todos aquéllos en que insisten en su identidad bilingüe y bicultural, incluso en lugares públicos, a pesar de todas las desventajas vinculadas con las tales confesiones. Éstas 'confesiones también cita la historia para demostrar cuánto han estado sufriendo de injusticia durante por lo menos 150 años durante el tiempo que el nacionalismo alemán ha envenenado el clima social del país bilingüe y bicultural. Muy a menudo las familias son divididas por éstos problemas de identidad. Mientras un hermano/hermana confiesa tener una identidad minoritaria, el otro insiste en pertenecer a la mayoría. Se toman muchas personas entre las culturas e idiomas para que ellos tengan dificultades con una identidad monocultural.

El análisis de redundancia ha sido muy útil definiendo modelos diferentes de cultura subalterna que han sido internalizados por las personas en esta región bicultural. Así fue posible, en un nivel teórico, diferenciar entre los conceptos de identidad bastante vagos obtenidos por la investigación en las minorías. Pero los resultados también permitieron el desarrollo y aplicación de programas educativos que influyen en la actitud local hacia la identidad bilingüe y bicultural en favor de más aceptación de diversidad y pluralismo (c.f., Boeckmann et al., 1987 y 1988).

Hay tres funcionamientos de los proyectos en la actualidad, cada uno de ellos emplea el acercamiento de la redundancia para explorar la influencia sociocultural en las biografías de los individuos'. El primero analiza las entrevistas con tres viejos guerrilleros que habían tomado parte activa contra la resistencia Nazi-Alemana y habían luchado contra las tropas alemanas en el territorio de Carinthian. Escrutando el uso de su idioma, el análisis de redundancia probará cuánto de su actitud antifascista ha podido sobrevivir en la posguerra a pesar de un clima sociocultural con simpatías latentes por el fascismo. El segundo intenta reconstruir la ideología de la Asociación de Hosterías de Juventud en los países de habla alemana vía el análisis de redundancia de entrevistas con cuatro personalidades principales que formaron la organización en sus momentos firmes en Austria, Alemania Occidental, República Democrática Alemana Anterior y Suiza. La meta del proyecto es averiguar hasta qué punto pueden identificarse los aspectos autoritarios en la cultura de esta institución educativa importante. El tercer proyecto explora la identidad-dirección de maestros de Carinthian jubilados que eran sirvientes fieles de tres sistemas políticos diferentes, es decir, el régimen austriaco autoritario antes de 1938, la dictadura Nazi entre 1938 y 1945, y la posguerra democrática de la República austriaca después de 1945. En este proyecto, el análisis de redundancia ayuda a investigar el clima sociocultural de la sociedad de Carinthian, o más bien un segmento especial de esta sociedad. No es posible reconstruir la vida social real de tiempos pasados con la ayuda de este método, pero usándolo le permite al investigador ganar la visión en esos aspectos de cultura que han sido internalizados por maestros individuales.

Debe, sin embargo, mencionarse que todos los proyectos descritos aquí no usan el acercamiento de redundancia exclusivamente. De hecho, cada uno de ellos también ha incluido la colección de tanta información del contexto como fuera posible, por cualquier medio que podrían dar la luz adicional en la historia local y la estructura social local. La construcción de la teoría ha consistido entonces en la formulación de reglas socioculturales básicas, eso según los resultados del análisis de redundancia debe de haber sido internalizado por los miembros de una sociedad dada.

El interés educativo en la naturaleza social del individuo ha sido tradicionalmente abandonado en favor del interés de la particularidad del individuo. El análisis de redundancia intenta recuperar esta parcialidad de investigación educativa tradicional enfocando los aspectos objetivos de estatificación. Así ayuda a comprender las dimensiones socioculturales de identidad.

Cualquier investigador que está interesado en la influencia recíproca de factores subjetivos y objetivos se aconseja usar algún acercamiento cualitativo. Depende de la naturaleza de los datos, y la guía de preguntas que prefiera 'Objetivo Hermeneutik', algún acercamiento psicoanalítico o análisis de redundancia. En caso del análisis de redundancia mucho trabajo preparatorio como un estudio intensivo del contexto histórico y socio-económico por medio de los métodos tradicionales debe llevarse a cabo también.

Este acercamiento no debe usarse en la investigación que solo está interesada en las estructuras objetivas del sistema social, como la división de labores, la tasa de desempleo, indicadores de estudio de la jerarquía de proporciones del suicidio en las diferentes regiones, el número y porcentaje de niños de la clase obrera en las escuelas primarias, etc. Siempre esta bajo estudio el individuo en la sociedad en lugar de la sociedad en el individuo, el análisis de redundancia tiene poca o ninguna contribución que hacer.

Entorno entre el héroe Nazi y Kz-presos- un ejemplo.

Como se verá en la próxima sección, pueden presentarse los datos en fases diferentes de procesar. El 'material' crudo - si cualquier material crudo existe en absoluto - es la versión grabada de la entrevista original. Lo que viene luego es la transcripción.

La mayoría de las transcripciones, sin embargo, son más largas que treinta páginas escritas (el más largo consiste en setenta y siete páginas), no suficiente espacio para ser presentado aquí. Un resumen narrativo conciso de una entrevista (qué tiene que ser escrito por el entrevistador) que represente superficialmente la entrevista, pero no le permitirá al lector ganar alguna visión en la textura del idioma del entrevistado. La única posible solución a este problema de espacio limitado es presentar una versión abreviada en un resumen narrativo.

El resumen narrativo de la biografía de Tone's.

(En la versión original, la historia es de cinco páginas de largo, aquí no está completamente impreso; sólo algunos pasajes de gran importancia se escogieron para ilustrar el resumen.)

Tone, 35, operador del teléfono en el gran Esloveno (y bilingüe) compañía de Carinthia:

En este año, él dice, su esloveno lo había ayudado. Él había asistido a la escuela primaria Eslovena en Celovec/Klagenfurt y después había solicitado un trabajo en un banco del klagenfurt. Ellos lo habían tomado debido a su competencia bilingüe. Él no trabajó en la oficina, pero siempre que un cliente yugoslavo venía, a él se pedía ayuda. En la oficina él nunca había percibido cualquier sentimiento malo contra los Eslovenos, todos habíamos sido muy tolerantes.

¡Él interrumpe la entrevista para contestar el teléfono 'Guten Tag! ¡Dober dan! Buon giorno!'

Una vez, él dijo, que él incluso había salido antes para tomar parte en una demostración para la cultura bilingüe. Él tenía, claro, no dijo quien en el banco dónde exactamente él iba, pero él estaba seguro que todos supimos quien. Cuando entonces la demostración pasó por el banco, sus colegas salieron y miraron la procesión.

Él estaba seguro que ellos lo debían de haber visto. El día siguiente, sin embargo, nadie mencionó este evento, salvo uno que dijo: "¿Ayer usted tenía una demostración real, cierto? Pero eso fue todo.

El Comentario de la Entrevista

Yo estoy algo sorprendido: Esto es una concisa, 'confesión' Eslovena sentándose justo delante de mí - está comprometido en la batalla para la supervivencia de su grupo étnico -. Pero él parece no recordar ningún problema real, sólo experiencias la mayoría positivas.

Yo sigo insistiendo en la pregunta de lo que pasa cuando algunos miembros familiares empiezan a negar su identidad, él me dice que, de hecho, algún Esloveno ve un conflicto en eso; pero él piensa que no debieran.

Él me dice esas cosas así se hiende dentro de las familias y regresan a las veces del régimen Nazi, cuando realmente varios Eslovenos cambiaron su identidad étnica mientras otros no lo hicieron, incluso cuando ellos vivieron en la misma familia. Profesando la identidad Eslovena era peligroso, sin embargo.

Tone Continúa:

Él dice que en su propia familia había una ruptura de identidad alemán y Eslovena aunque ambos padres eran de origen Esloveno. Por ejemplo, su madre estaba en un campo de

concentración mientras su padre estaba luchando en alguna parte con el ejército alemán en el Norte... (Traducido de Gombos, Resumen Narrativo ' Tone')

Trabajo y problema –labor pesada del análisis de redundancia.

El análisis de redundancia es un método de grupo que requiere mucho tiempo y energía así como la creatividad hasta donde la aplicación de la habilidad del idioma está interesada. No puede aplicarse solo por un investigador, porque cada paso necesita de la interpretación, la evaluación comunicativa, es decir la colectividad y el acuerdo comunicativo en lo que es el sentido común correcto del conocimiento social y lo que es el idioma cotidiano en el grupo social del entrevistado. Incluso una pequeña pronunciación de sólo palabras mantiene ocupado a un grupo de intérpretes durante horas. Una línea de texto transcrito produce veinte páginas de texto interpretativo que tiene que ser condensado en una interpretación corta que contiene las ideas principales de la versión larga. Claro, no pueden imprimirse tales cantidades de interpretación. Por consiguiente yo escogí un atajo; describiré los pasos individuales del acercamiento, pero ilustrare sólo el más firme con pasajes ejemplares de la discusión de grupo.

Paso 1: Los datos colectivos. Esto se hace por el investigador con la ayuda de entrevistas biográficas. Cada uno de estas entrevistas toma aproximadamente dos horas y consiste en algunos estímulos muy abiertos para la conversación. Estas entrevistas se graban. Las cintas se transcriben. La transcripción se vuelve el punto de arranque para cualquier actividad extensa.

Paso 2: El entrevistador tiene que preparar su entrevista - normalmente aproximadamente treinta o cuarenta páginas escritas - para el tratamiento del equipo de investigación.

Esta preparación consiste en lo siguiente:

- La descripción de la situación de la entrevista (Quién habla a quien? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Bajo qué condiciones? ¿En qué contexto social? En qué atmósfera?)
- Las reacciones emocionales del entrevistador a la situación de la entrevista. (Qué impresión dejaron en el/ella los entrevistados? Cómo se desarrolló la entrevista?)
- El resumen narrativo de la entrevista, no es más largo que tres o cuatro páginas escritas.
- El macro-análisis: La lectura superficial de las primeras impresiones, segunda lectura para la estructura del texto, sobre todo para los pasajes redundantes, contradictorios o inacabados, tercera lectura para el uso del idioma, sobre todo para el uso idiosincrásico de palabras, metáforas y gramática, averías sintácticas, los cambios abruptos de estructuras, etc.,

Ejemplo Tomado De 'La Entrevista Con Tone':

Este idioma se caracteriza por una tendencia a doblar, triplicar, incluso cuadruplicar dominando los modelos gramaticales, sintácticos y narrativos:

'mira, mira...; porque él, porque él...; y, y para mejorar que, para mejorar eso; ciertamente, allí

Nosotros tendremos que esforzarnos durante más años...'

Él toma cuatro carreras para seguir 'entonces la construcción'. Como la entrevista sigue, todos estos síntomas vuelven una y otra vez. El volumen de este discurso es de un conflicto dramático que parece estar agobiado ya que ese idioma no sirve a sus propósitos. De hecho, el discurso de Tone pierde su equilibrio que cuando él intenta hablar sobre la madre que encarcelada en un campo de concentración Nazi mientras su padre estaba luchando para la gloria del mismo régimen alemán Nazi. Sus repeticiones parecen un tartamudeo. Lo mas íntimo viene al conflicto central, el tartamudea mas, hasta allí es una avería gramatical y sintáctica completa.

Paso 3: El Pasaje crucial. El entrevistador selecciona su texto un pasaje crucial de la entrevista, es decir, un párrafo del texto de la entrevista en que el macro-análisis ha identificado un número extraordinario de síntomas.

Ejemplo tomado de ' la entrevista de Tone':

'Dependiendo con que clase de persona uno se confronta, bueno, yo pienso, que nosotros no debemos, empezar este problema, porque en la guerra... yo no sé. Bien, por ejemplo mi madre estaba en el campo de concentración, en Ravensburg, mientras mi padre era, era, eh, en, en, bien, en la guerra alemana, usted ve..., él estaba a allí en Noruega o en Laponia. Y yo pienso que eso

debe, ése no debe volver ahora semejante problema o semejante problema para el bilingüe, no debe ser, yo quiero decir, para el bilingüismo en nuestro país. Bien, yo pienso esto..., cuando dos personas viven aquí, o dos personas juntas, quiero decir... que... nada más tenemos que tolerar y por otro lado nosotros tenemos que respetar. (cita tomada de Gombos, Entrevista con Tone, transcripción)

Los pasos 4 al 14 requieren la presencia del equipo de investigación completo incluso para esos pasos llevados a cabo individualmente. Ellos se hacen 'aquí y ahora' en una sucesión continua; a veces la interacción de grupo es más importante que el logro individual, a veces es la otra la manera. Para cada paso yo he marcado qué los dos, grupo o individual, es de gran importancia para la actividad respectiva.

Paso 4, el grupo: El entrevistador confronta al grupo con la primera pronunciación del pasaje crucial, normalmente escribiéndolo en una pizarra. Ninguna mención es hecha acerca de la identidad del entrevistado, el contexto social, el texto que precede y lo siguiente del pasaje escogido.

En el proyecto las cincuenta y dos entrevistas arriba expresadas fueron hechas, transcritas, y analizadas de la manera que se describió aquí. Para 'la entrevista con Tone' el grupo del proyecto se confrontó con la pronunciación siguiente (sin cualquier conocimiento acerca de quién estaba hablando, lo que se había dicho antes y se diría después de esta pronunciación) esto mantuvo al grupo ocupado durante aproximadamente tres horas. No está bastante claro, la longitud y profundidad del análisis de esta pronunciación.

Ejemplo de 'la entrevista con Tone':

... porque en la guerra..., yo no sé, bien, por ejemplo mi madre estaba en el campo de concentración, en Ravensburg, mientras mi padre era, era, eh, en, en, bien, en la guerra alemana, usted ve...

Paso 5, individual: Cada miembro del grupo intenta imaginar las muchas situaciones sociales posibles en su pronunciación que tendría sentido con exactamente las mismas palabras.

Ejemplo de 'la Entrevista con Tone', cita del pasaje anterior:

- entrenando la sensibilidad, tercer día,
- terapia psicoanalítica, 145 sesión,
- la compañía bebiendo en una taberna Eslovena a Eisenkappel/Zelezna Kapla, tres horas después de medianoche,
- la confesión a un amigo muy íntimo Esloveno después de vaciar una botella de vino juntos
- La confesión de un Carinthian Esloveno a su novia Alemana después de que él le ha propuesto a ella.
- Carinthian esloveno que se entrevista con el sacerdote católico para un artículo en el periódico del domingo.

Paso 6, el grupo: En todas las situaciones encontradas por el grupo son integradas en una lista larga. Los más improbables se ordenan aparte por acuerdo general del grupo.

Paso 7, individual: La experiencia biográfica expresada en la pronunciación original de Tone verbalizada ahora de muchas maneras diferentes. Cada uno de ellos debe referirse a esta experiencia y debe ser aceptada por lo menos en un grupo de la referencia local.

Ejemplo tomado de 'la Entrevista con Tone' (La pregunta fue: En qué versiones diferentes uno podría oír esta frase en Carintia bilingüe?)

- Era mi madre que fue fiel a su identidad Eslovena e incluso fue al campo de concentración por él mientras mi padre fue alemán más bien para luchar en esta guerra terrible.
- Mi madre y mi padre tenían impresiones diferentes de la Segunda Guerra Mundial.

- Bien, sí, mi madre estaba en custodia en ese momento, usted sabe, pero mi padre hizo su deber para Alemania. Él incluso estaba en Noruega.
- No nos permite hablar sobre el pasado. Era un tiempo duro para mamá y papá, para cada uno a su manera.
- Pero yo puedo decirle que no era fácil para ambos.

Paso 8, el grupo: Se entran en las variaciones de la pronunciación original en una lista larga. Los más improbables se eliminan por acuerdo general del grupo.

Paso 9, el grupo: Suma de situaciones (paso 5) y pronunciaciones (paso 7). Se espera ahora una variedad de reglas socioculturales acerca de qué decir cuando y a quien, asociado con la pronunciación original. La única solución correcta no les permite. El punto es traer a la superficie una variedad entera de reglas socioculturales normalmente inconscientes o semiconscientes que se construyen en cualquier pronunciación de discurso cotidiano.

Ejemplo tomado de ' la Entrevista con Tone':

La manera en que T. habla ilustrando que está rompiendo tabús que normalmente no se toman en la conversación cotidiana en esta región. Hay reglas comunicativas "no lingüísticas, ni modelos para la explicación en el discurso público sobre el hecho que el Socialismo Nacional adulteró la solidaridad familiar y la lealtad del grupo. Esto no son solo buenos modales para hablar en público excepto cuando usted tiene una buena excusa, diga por ejemplo que usted bebió en compañía de sus amigos Eslovenos (pero raramente en compañía de alemanes como amigos). Si usted lo hace lo mismo sin haber bebido usted debe hacerlo en la técnica negro-y blanca con 'la madre buena, mal padre - los estereotipos para público alemán ('Alemán' aquí se refiere a esos Eslovenos antes Alemanes que se han olvidado de su origen étnico intencionalmente y se han identificado con el nacionalismo alemán aunque ellos tienen un pequeño fondo alemán). Sin embargo, incluso en la técnica blanco y negro se discuten raramente los temas. Sólo situaciones artificiales similares a las confesiones católicas pueden tener éxito consiguiendo que las personas hablaran sobre cosas prohibidas. Las reglas socioculturales, sin embargo, parecen constituir lo necesario para 'confesar' minimizar incluso los conflictos más dramáticos y moralizar en lugar de analizarlos. Los conflictos no son buenos. Cualquiera tiene un conflicto, no es un buen miembro del grupo. Olvidaron que armonía es mejor que una evaluación crítica de la historia que podría llevar a vistas contradictorias.

Normalmente la interpretación de una sola pronunciación toma tres o cuatro horas. Las transcripciones en la mayoría de los casos consisten de más de treinta páginas escritas.

Paso 10, el entrevistador delante del grupo: La próxima pronunciación es escrita en un pizarrón o en tabla negra. Siga los pasos 1 a 5.

Paso 11, individual: Los diferentes pasos son combinados y traducidos en un texto interpretativo que tiene en cuenta el significado sociocultural y las visiones analíticas expresadas en la naturaleza social de la persona que es el autor de la pronunciación a analizarse. Como resultado del paso 11, habrá cinco a siete interpretaciones diferentes que dependen del número de miembros del equipo.

Paso 12, el grupo: Cada interpretación se discute. El grupo decide por vía de discursos críticos que los elementos de interpretación son aceptables y qué no es.

Paso 13, el grupo, Los trabajos de grupo en una interpretación colectiva que incluye todos los elementos aceptados del paso 12.

Paso 14, el grupo, Esta interpretación se compara con toda la información del contexto disponible y, si es necesario, se modifica.

Paso 15: Entrevistador solamente: El entrevistador le queda solo escribir una interpretación concisa de su entrevista.

Paso 16: Se estudian todas las interpretaciones de todas las entrevistas para los elementos paralelos y contrastantes. Las generalizaciones son un hecho. Una teoría en los aspectos de socialización bilingüe y formación de identidad es concebida.

Ejemplo tomado del proyecto ' Bilingüismo e Identidad' (Boeckmann et al., 1988)

Una de las visiones centrales de nuestra investigación es que todos los tipos de identidad que nosotros hemos descubierto que tienen imágenes de otros como los enemigos.

Siendo diferente es una amenaza para cualquier grupo. Uno busca la claridad inequívoca intentando crear tal claridad en el discurso. Quienquiera no es los restos definidos de un forastero peligroso y etiquetarse como a tal. Aquéllos que forman su identidad principalmente eliminando y expulsando algo y alguien que es diferente, tiende a sentirse amenazado permanentemente. Parece que ellos construyen su identidad en esta amenaza. Por consiguiente el concepto de enemigo tiene una función importante en la dirección de identidad. Sin duda esto puede ser temporalmente útil para el individuo. Para un desarrollo pacífico de la sociedad regional, sin embargo, es desastroso. (pág. 228)

La perspectiva.

Es duro decir si el análisis de redundancia tiene, o tendrá, una oportunidad de volverse un acercamiento mayor en la investigación educativa. En primer lugar, es un método inoportuno. Este tiempo consumido: para la primera pronunciación o veinte palabras toma a un grupo de cinco a siete investigadores aproximadamente tres o cuatro horas para proponer una interpretación; para el primer párrafo (o pasaje, o escena - una unidad de discurso que se define por acuerdo general del grupo; normalmente consiste en todos los movimientos para cubrir un tema) tarda otro tres a cuatro horas por lo menos; para una entrevista completa, tres o cuatro días de trabajo continuo con el mínimo descanso. Yo sólo no puedo hacerlo por una o dos personas. Para lograr alta calidad (en el sentido de validez y fiabilidad), un grupo de investigadores competentes (cada uno de ellos competente en la metodología de investigación social interpretativa y en las reglas de cultura regional y vernácula) debe cooperar. Esto requiere preparación extensa, coordinación, y entrenamiento en las técnicas de discurso.

Segundo, el análisis de redundancia no puede hacerse por todos los que hacemos la investigación social. Los miembros de equipos de investigación deben tener una calificación triple (vea anteriormente) a la magnitud que ellos deben poder participar ingenuamente en la interacción simbólica cotidiana (de la región local y/o cultura que está explorándose), y ellos deben ser capaces a poner el significado oculto al desnudo y los mensajes socioculturales de textuales, según la intención del autor respectivo, es nada más que la comunicación personal sin cualquier implicación social. Para combinar ambas calidades del observador participante y del investigador analítico, toma mucho trabajo preparatorio. Así que se hace la competencia de interpretación de grupo que no sólo es una técnica de la investigación también una experiencia grupal dinámica. El proyecto arriba expresado tenía un periodo de aproximadamente dos años para calificar en todos los tres aspectos.

La investigación de redundancia no puede recomendarse a los estudiantes en sus primeros años porque requiere el conocimiento íntimo con varios métodos. Incluso investigadores que están acostumbrados a trabajar en equipos o quienes trabajan bajo amenaza permanente de ' publicar o morir ' más bien deben usar este acercamiento. Hay una pequeña oportunidad para una diseminación cuantitativa de este método cualitativo.

Sin embargo, para el estudio del asunto de análisis de redundancia un acercamiento es excelente. Los equipos de la investigación profesional proyectan el trabajo en cualquier tema dónde el individuo es el punto de arranque para la exploración internalizada del mundo social dentro del individuo (por ejemplo, historia oral, la evaluación de innovaciones educativas, etc.) se anima a considerar este método proporcionado para establecer la cultura de investigación necesaria para su aplicación.

CAPITULO NUEVE

LAS VOCES DE MAESTROA A EMPEZAR: COMPUTADORA-AYUDABA ESCUCHANDO A SUS EXPERIENCIAS COMUNES.

Günter L. Huber y Carlos Marcelo García.

La Voz Detrás de la Charla

Ciento cinco maestros al principio hablaron sobre sus experiencias cuando entraron en el aula después de su instrucción del pre-servicio. Ellos describieron sus observaciones, sus preocupaciones, sus sentimientos, sus actividades en sus idiomas. Algunos hablaron muy claro y directamente, algunos hablaron sobre sus experiencias en el idioma cotidiano ambiguo, algunos usaron formulaciones bastante idiosincrásicas, otros frecuentemente se expresaron por medio de metáforas, sin embargo, allí parecían ser varios tonos comunes. El problema era a la escritura de esto detrás de la charla. Los métodos tradicionales usaron el análisis cualitativo en la tarea de escuchar difícilmente al mensaje común en las formulaciones individuales, realmente es un tedioso y consume tiempo de trabajo. Describiendo la aplicación práctica de un software para el análisis de datos cualitativos, y para demostrar la contribución de las computadoras para oír la voz detrás del ruido de una multitud de pronunciaciones.

Orientación General

Un reciente examen de investigación en la educación del maestro (Tisher y Wideen, 1990) mostró, entre otras deficiencias, una serie de diferencias entre la teoría y práctica. Anteriormente todos los que se entrenaban en el pre-servicio no siempre se relacionaban bien a las demandas del aula a la hora de enseñar, y los efectos estatificados de las escuelas contradicen a menudo incluso los volúmenes del entrenamiento de los cursos del pre-servicio. De una perspectiva metodológica, Tisher y Wideen (el *ibid*, pág. 256) resumen un estado desconcertado de investigación en la educación del maestro, caracterizado por fallas pobres que fija los problemas prácticos, en la educación diaria del maestro y por 'el exceso estadístico injustificado con análisis estadísticos sofisticados. Ellos disciernen un descontento general entre los contribuyentes a su libro sobre el estado de marcos conceptuales de investigación en la educación del maestro.

Guiado por esta orientación nosotros esperamos tergiversar una de las trampas de la investigación en la educación del maestro que se concentra en los aspectos aislados del proceso altamente complejo global del desarrollo profesional de los maestros (c.f., Klinzing, 1990). Intentando hacer el acceso a los maestros de su concepción subjetiva de su propia educación y su importancia para la enseñanza diaria, sin embargo, no garantiza *per se* para superar las limitaciones de acercamientos de la investigación tradicionales. Una colección de idiosincrásicas experiencias puede ser impresionante y vívida, pero quizás todavía nada más una agregación de puntos de vista necesariamente estrechos y limitados. Como el principio fundamental de 'Gestalt' declara, el todo es más que la suma de sus partes. Qué nosotros necesitamos por consiguiente una orientación comprensiva en el campo de las teorías científicas que deben ayudarnos comparar casos aislados y reconstruyendo una comprensión holística - como la memorias nuestro acercamiento - de los problemas principiantes de maestros en el aula.

Esta orientación 'paradigmática' implica al mismo tiempo que nosotros ensanchamos el alcance de métodos de la investigación. Si nosotros queremos integrar más componentes que un número limitado de variables de los instrumentos de dudosa validez ecológica, por lo menos desde el punto de vista de los maestros, nosotros no debemos confinar nuestro estudio a los procedimientos cuantitativos regularizados. Nosotros necesitamos acercamientos cualitativos, también, y métodos fiables para el análisis de su producto. Al usar los datos cualitativos, nosotros tenemos que ocuparnos de texto de las entrevistas, diarios, protocolos del 'pensamiento en voz alta', las notas de campo de participantes observadores y así sucesivamente en que se expresan las perspectivas individuales a menudo en formulaciones vívidas. Desgraciadamente, ellos son a menudo bastante ambiguos, incluso dentro del mismo texto. La orientación cualitativa se enfrenta así con el problema fundamental de reducir un número grande de declaraciones en los centenares de páginas de transcripciones a unidades simbólicas que estén bien definidas y comparables, esta tarea toma mucho tiempo, grandes porciones tienen que ser gastadas en el trabajo mecánico, y es bastante susceptible a errores. Una reducción del ensayo exitosa imposible, varias repeticiones

del proceso entero para el control, corrección y modificación de interpretaciones es la regla. Los métodos cualitativos por consiguiente necesitan el apoyo de herramientas que ayudan reducir la carga de trabajo así como para sistematizar los procedimientos.

La Orientación teórica

Los primeros meses en el aula son una experiencia importante para los maestros. Durante este tiempo un largo e imprevisible proceso empieza con transformaciones sobre algunos principiantes en la profesión en los maestros especialistas. Para algunos autores en este tema, el primer año en la escuela representa no sólo una oportunidad de aprender a enseñar; puede al mismo tiempo hacer transformaciones (Tisher, 1984). La Inseguridad y una falta de confianza en sí mismo están entre las características de los maestros durante este periodo. Johnston y Ryan (1983) establece:

En el primer año los maestros son aliens en un mundo extraño; un mundo desconocido para ellos. Aunque ellos han gastado miles de horas en escuelas observando maestros y envueltos en el proceso de instrucción, los maestros del primer año no están familiarizados con la escena escolar específica en que ellos empiezan a enseñar. (pág. 137)

Veenman (1984) hace el concepto 'el shock' de la realidad popular por que él describe la forma que muchos maestros sufren durante su primer año en el aula. Siguiendo a este autor holandés, este primer año generalmente se caracteriza por tres atributos: el aprendizaje intensivo (en la mayoría de los casos por el ensayo-y-error), esforzándose por la supervivencia, y actuando según la ética de viabilidad.

Según Feiman y Floden (1981) y Feiman-Nemser y Floden (1986), hay tres maneras teóricas principales que explican el proceso por el que los maestros adquieren instrucción competente. El primer acercamiento se concentra en las preocupaciones de maestros o preocupaciones como los indicadores de fases diferentes en su desarrollo profesional. Otro acercamiento mira a maestros de un punto de vista cognotivístico y explica enseñar como un proceso de maduración intelectual. Un tercer acercamiento para analizar el proceso de introducción a la profesión se enfoca en los aspectos sociales y culturales de un maestro, y en su asunción empezando a enseñar.

Las Fases de desarrollo de Preocupaciones

Fuller y Brown (1975) identificó tres fases de desarrollo del maestro, diferenciadas por las preocupaciones principales de los maestros. Durante la primera fase, las preocupaciones sobre la supervivencia personal son predominantes. Esta es una fase en que el maestro ante todo intenta mantener el papel de maestro, quedarse en el mando del aula, y agradar a los estudiantes. La segunda fase se caracteriza por las preocupaciones sobre la propia situación instrucción, eso está sobre los materiales y métodos, y sobre los acercamientos didácticos. Finalmente, en la tercera fase las preocupaciones se enfocan a los estudiantes, en su aprendizaje, en sus necesidades sociales y emocionales (Veenman, 1984). En otros términos, este acercamiento declara que maestros que están principalmente interesados en ellos, en el aula, en el nivel bajo de instrucción. Aprendiendo a enseñar por consiguiente consiste procediendo de la fase para organizar hasta que las preocupaciones mayores se dirijan hacia los estudiantes.

Marco del desarrollo cognoscitivo

Feiman y Floden (1981) y Feiman-Nemser y Floden (1986) basado su teoría del desarrollo cognoscitivo de los maestros en el trabajo de Sprinthall y Thies-Sprinthall (1983), quién asume que ese desarrollo humano es una consecuencia de cambios en la organización cognoscitiva, cambios que representan nuevas maneras de percibir el mundo. Bajo esta perspectiva, el maestro se concibe como un aprendiz adulto, y maestro entrena como el proceso por medio de que se ayudan los maestros y los niveles conceptuales complejos. La asunción más importante es que las personas en niveles más altos de función del desarrollo cognoscitivo es de una manera más complejo, poseen un repertorio más ancho de habilidades didácticas, tienen una percepción más

profunda de los problemas, y puede más precisamente y enfáticamente responder a las necesidades de otras personas (Veenman, 1984).

Por consiguiente, maestros principiantes deben diferir en la forma en sus capacidades de procesar la información, y esto debe determinar por lo menos parcialmente su éxito o fracaso durante el periodo de introducción práctica del aula. Por consiguiente los programas introductorios deben poner el estrés al criar las capacidades intelectuales de maestros principiantes.

Marco de la Socialización del Maestro.

Dentro del marco teórico de la socialización del maestro el periodo de introducción se estudia como un proceso por el que los nuevos maestros aprenden e internalizar las normas, valores, costumbres, etc. que caracterizan la cultura social de la escuela en que ellos entran a integrarse (Zeichner y Gore, 1990).

La orientación metodológica.

En nuestra investigación nosotros habíamos pensado describir las percepciones de los maestros principiantes durante su primer año de enseñanza. Nosotros estábamos interesados en los elementos que juegan un papel en la socialización de maestros principiantes (vea Lacey, 1977). Nosotros también quisimos aprender sobre sus problemas (didácticos, orgánicos, etc.) durante el primer año. Finalmente nosotros quisimos averiguar cómo estos maestros aprenden y por medio de que mecanismos cognoscitivos. Estas metas implican que nosotros no confiamos en los instrumentos cuantitativos pre-estructurados completamente, pero intentó hacer el acceso a lo que está pasando por las mentes de maestros principiantes. Por consiguiente nosotros teníamos que encontrar una manera de cubrir los problemas de investigación cualitativa.

Como subrayamos anteriormente, estos problemas son multicopistas. Miles (1983) por consiguiente caracterizó los datos cualitativos como un 'molesto' atractivo, y su descripción todavía parece ser verdad. Investigadores que usan los métodos cuantitativos pueden contar la mayoría de sus estudios en los instrumentos regularizados de medida y entonces pueden escoger una acción bien ordenada de procedimientos analíticos. Los investigadores cualitativos pueden referirse por otro lado a un repertorio amplio de métodos para datos colectivos que ayudan a descubrir la singularidad de pocilgas sociales específicas o la subjetividad de vistas del mundo personales. El problema para los investigadores cualitativos, sin embargo, es cubrir con una cantidad físicamente aplastante de datos verbales ricos. Aunque este aspecto puede parecer ser bastante superficial, una mirada más íntima a la dirección de tiempo en los proyectos cualitativos revela que por lo menos un tercio del tiempo disponible es necesario para elaborar, mantener, ordenar el papel impreso. Hay problema reales esperando entonces: ¿Cómo tienen sentido todos estos datos? 'El sentido' de los datos cualitativos en primer lugar requiere reducir los textos a unidades significantes, comparables. Reducción, no sólo 'duplicación' de fenómenos es la tarea fundamental de cada científico. Segundo, los artículos reducidos tienen que ser estructurados y desplegados. Tercero, nosotros queremos dibujar y confirmar las conclusiones comprensivas con el objetivo de construir la teoría. Miles y Huberman (1984) delineando lo que ellos consideran es el análisis cualitativo para estas tres formas de actividad, mientras dan énfasis a que estas actividades junto con la forma de colección de datos son un proceso interactivo, cíclico. Finalmente, un cuarto paso es a menudo necesario; nosotros tenemos que comparar los resultados de varios análisis de casos aislados; es decir, nosotros tenemos que complementar 'dentro del texto' el análisis comparativo' y el analisis 'entre-texto'.

Hay muchas ocasiones para entrar la intuición en este proceso. Este componente subjetivo es necesario si nosotros intentamos escuchar las voces de otras gentes. Por otro lado, nosotros no emprendemos tal investigación para satisfacer alguna curiosidad personal, pero para comunicar los resultados, y en nuestro caso que también esperamos encontrar maneras de cómo perfeccionar el entrenamiento del maestro. Nuestras interpretaciones tienen que ser escrutadas cuidadosamente para la objetividad, fiabilidad, y validez o criterio correspondiente más adecuado para la investigación cualitativa (c.f., Lincoln y Guba, 1985). Como la objetividad de la memorias de

métodos cualitativos, nosotros estamos de acuerdo con Tuckman (1990) quién escribió en un contexto diferente: ¿' Yo no estoy sugiriendo que todos estudiemos todo de la misma manera, sólo que ellos hacen de él un sistemático y controlado camino... ' (pág. 24) Pero cómo nosotros podríamos reforzar el sistema y podríamos controlar en la investigación cualitativa? Lisch y Kriz (1978) exigió que los investigadores deben ser conscientes de sus decisiones al reconstruir la realidad social, y ellos deben informar a su comunidad científica sobre estas decisiones. Esto significa que una publicación no sólo debe informar sobre el problema, métodos, y resultados anteriores, pero está tan completo como es posible sobre las decisiones pertinentes que llevaron al investigador cuestionar sus resultados.

Nuestra conclusión fue que este software adecuado podría contribuir a resolver los problemas más superficiales de ' la carga excesiva de datos' en la investigación cualitativa así como para cambiar la manera en que la investigación cualitativa es principalmente comprendida. En otros términos, una herramienta del software se necesita para el análisis computacional de datos cualitativos que apoyan a investigadores manteniendo una apreciación global sobre sus decisiones, modificándolos fácilmente, y compartiendo su decisión con su comunidad científica.

Las áreas de Aplicación del Software de la Investigación Cualitativa

No sólo los datos cualitativos pero más aun los métodos para coleccionar y analizar los datos cualitativos representan una multiplicidad de perspectivas, adaptada a las ideas variadas e intenciones de investigadores que tratan con los sitios y asuntos. Aunque el calidoscopio fascinante de acercamientos analíticos desafía la generalización, este cuadro ajedrezado no se gobierna por la oportunidad pero responde a los constreñimientos estructurales. En lo siguiente, nosotros perfilaremos posibles contribuciones de software para ayudar a los investigadores cualitativos a dominar tareas centrales de análisis de datos, y nosotros describiremos los rasgos principales del software AQUAD 3.0, qué nosotros desarrollamos como una herramienta para el Análisis de Datos Cualitativos (Huber, 1990).

En una apreciación global en los tipos de análisis cualitativo y herramienta software, Tesch (1990) distingue cuatro categorías de funciones que son necesarias para el investigador cualitativo: las funciones preparatorias (por ejemplo, importar texto de los procesadores de textos, numerar las líneas, imprimir los archivos) se usan para preparar los textos para elaboraciones subsecuentes; las funciones básicas (unidades que unen el texto con los códigos investigados y congregados el texto codificado y segmentado) tienen que estar disponibles para estructurar e interpretar los textos, después para recuperar los resultados de este trabajo; la función de perfeccionamiento (para los detectores de códigos, estructuras jerárquicas, codificado múltiple, las relaciones lógicas particulares entre varias unidades) es sumamente importante para probar la hipótesis - y si nosotros queremos tomar las demandas en serio para el control y comunicación de procesos en la investigación cualitativa; las funciones de quehaceres domésticos (por ejemplo, ahorro, anulado, renombrando de archivos; cambio entre los directorios) tiene que estar disponible en las herramientas del software de todos los tipos. Desde el software para el análisis cualitativo siempre tiene que proporcionar las funciones preparatorias, básicas, y quehaceres domésticos, nosotros nos concentraremos aquí en la descripción de funciones del perfeccionamiento.

Es en este dominio que programas para el análisis cualitativo difieran ampliamente, y AQUAD 3.0 fue desarrollado sobre todo con la meta en mente de ayudar a esas tareas más allá de recuperar el texto y contar frecuencias, cosas como dirigir los análisis en el mas alto orden.

AQUAD 3.0 se desarrolló originalmente para entrevistas biográficas, pero puede ocuparse de cualquier tipo de datos cualitativos. Desde que su acento principal está en las funciones del perfeccionamiento, sobre todo en aquéllos por generar y probar las hipótesis o incluso construir teorías (c.f. Tesch 1990) muchas de sus funciones no son necesarias para estudios enfocados en los rasgos estructurales de los textos, por ejemplo, la frecuencia de códigos particulares o

palabras. Aunque este tipo de análisis se apoya en AQUAD 3.0, su especialidad son los siguiente cuatro grupos de funciones del perfeccionamiento:

(1) El Perfeccionamiento De Interpretación Sistemática.

Durante el proceso de codificar nosotros tenemos que contestar una serie de preguntas regularmente: ¿Nosotros usamos las reglas de interpretación consistentemente? ¿Nos quedamos dentro de los límites de nuestros códigos o producimos tintes de significados durante la interpretación? ¿Pueden los significados realmente ser representados por códigos particulares realmente encontrados en los pasajes del texto correspondiente? Así nosotros cuestionamos la fiabilidad y validez de nuestra interpretación. Sin el apoyo del software las respuestas son bastante difíciles para encontrarlas si nosotros aplicamos un sistema pre-construido de categorías, pero los problemas se aumentan notablemente si nosotros usamos sólo un marco preliminar de conceptos interpretativos que tienen que ser diferenciado inductivamente. Más complicado aún es la tarea, si nosotros reducimos los datos inductivamente e intentamos conseguir sostenimiento de los pensamientos de los participantes por medio de categorías que se desarrollan durante el proceso codificado. Sobre todo en este caso nosotros no podemos esperar consecue a codificar después del primer paso, más bien nosotros tenemos que establecer éste criterio durante un segundo, tercero o más pasos con codificar las reglas modificadas, las preguntas principales aquí son: Los mismos/diferentes códigos significan las mismas/diferentes unidades simbólicas? ¿Nosotros aplicamos varios códigos diferentes a los mismos pensamientos o nosotros atamos la misma etiqueta al contrario a diferir unidades simbólicas? Por el software nosotros conseguimos el apoyo elaborando una sinopsis de pasajes críticos del material del texto completo para contestar estas preguntas.

(ii) El Perfeccionamiento de Construcción de la Hipótesis

Como un heurístico de construcción de la hipótesis nos gustaría a menudo saber si una categoría particular de símbolos esta o no relacionada a una otra categoría particular. ¿Estas consideraciones son válidas en la luz de nuestra interpretación del texto? Nosotros todavía somos incapaces de formular una hipótesis específica, pero algunas estrategias de la búsqueda se llevaron a cabo en AQUAD 3.0 satisface contestar las preguntas así, por lo menos informándonos sobre las tendencias generales. Nosotros podríamos entrar en un código particular, entonces el programa buscará los códigos subalternos (es decir, los códigos empotraron dentro del segmento del texto que es 'interpretado' por el código crítico), solapando los códigos (es decir, las unidades simbólicas eso disfrazan el segmento del texto asociado con el código crítico), múltiplo que codifica (es decir, si el mismo segmento del texto se interpretó adicionalmente con otros códigos), o busca todos los códigos que aparecen en el texto dentro de una distancia particular (por lo que se refiere a los números de la línea) antes de y después del código crítico. Otro apoyo para la construcción de la hipótesis en AQUAD 3.0 es el despliegue de la matriz de texto codificado (c.f., Millas y Huberman, 1984). Si nosotros queremos conseguir una apreciación global bien estructurada sobre las unidades simbólicas, qué cumple las demandas de dos criterios (los códigos) simultáneamente, nosotros podemos definir a dos redes dimensionales para desplegar los pasajes del texto pertinentes. Así nosotros podríamos contestar, por ejemplo, cuestiones como: ¿Hay diferencia/correspondencia entre los maestros femeninos y masculinos como la memoria, las experiencias particulares durante su primer año en el aula? Nosotros tenemos que definir los títulos de la columna (los códigos para el género) y títulos de la fila (los códigos para las experiencias críticas) para una matriz de la recuperación. Además de contribuir para demostrar la validez de interpretaciones, el despliegue de la matriz resultante ofrece una posibilidad simple y eficaz al mismo tiempo para reforzar la construcción de la hipótesis en la investigación cualitativa.

(iii) El Perfeccionamiento de la Comprobación de la Hipótesis

La tarea común, probando las hipótesis cualitativas es recuperar toda la situación en un texto dónde dos o más unidades simbólicas aparecen en una relación definida. AQUAD 3.0 viene con doce estructuras de hipótesis en las que el usuario entra códigos y distancias que definen la relación hipotética. En el orden a probar, por ejemplo, la hipótesis sobre las preocupaciones principales de maestros principiantes sobre la evaluación (vea debajo), nosotros escogeríamos la primera opción de un menú de estructuras de hipótesis, insertamos códigos para la inquietud, para

la evaluación, y la distancia, nosotros esperamos encontrar comentarios sobre la evaluación después de que los entrevistados mencionaron algo sobre sus preocupaciones. El programa investigará entonces en todos nuestros códigos archivados para esta relación particular e imprime todas las situaciones en el texto dónde esta relación es verdad. Nosotros podemos usar la estructura de la hipótesis pre-construida y formular nuestras propias hipótesis. La mayoría de las relaciones siguientes son de interés: Las sucesiones de las unidades simbólicas (por ejemplo, maestros principiantes describen a fondo la familia de sus estudiantes después de informar logro o problema de conducta?), racimos de unidades simbólicas, estructuras jerárquicas (por ejemplo, son reflexiones sobre sus propias experiencias como estudiantes empotrados en el trato de segmentos de texto con el sistema educativo?), las estructuras dimensionales (es decir, estructuras simbólicas ganadas combinando los códigos puestos en correlación a las estructuras casi-factoriales), y las relaciones causales.

(iv) El Perfeccionamiento de Comparaciones.

Después de que dentro del análisis de texto nosotros sabemos sobre los modelos específicos de símbolos; ahora nosotros podemos estar interesados en, si estos modelos son similares a todos los participantes de nuestro estudio, o qué de estos modelos parecen estar relacionados esencialmente con un fenómeno particular, por ejemplo, 'el shock' de realidad de los maestros principiantes. Ragin (1987) ha sugerido usar los procedimientos de álgebra de Boolean para este tipo de comparaciones cualitativas. Para este propósito, AQUAD 3.0 transforma las interpretaciones en 'valores de verdad; es decir, los reduce a las declaraciones binarias 'verdaderas' de la condición (dada) o 'falsas' de la condición (no dada). De esta manera, nosotros representamos los casos aislados primero como configuraciones de características o condiciones y entonces comparamos los modelos de configuraciones. Esta comparación es basada en el concepto de minimización de Bolean. La minimización corresponde al plan experimental orientada inconstante en el nivel de una comparación de casos aislados: Si nosotros encontramos el efecto Y en dos casos, pero en un caso la condición X se da entre otras condiciones, considerando que X está ausente en el segundo caso, entonces la condición X puede eliminarse como no pertinente del análisis extenso. El resultado es un simplificado, es decir, configuración minimizada de condiciones para Y.

El ejemplo de Datos de Estudio en Maestros Principiantes.

En seguida nosotros presentamos una parte de una de las entrevistas con maestros principiantes. Las líneas se numeran para facilitar la identificación de unidades simbólicas.

1. INI. 90
2. Qué supuso considerando sus primeros meses
3. De enseñanza?
4. Qué supuso considerándose a si mismo?
5. //R., La verdad es que esto era totalmente nuevo
6. la experiencia, que ellos te telefonan, que ellos envían
7. a usted un telegrama, y tu eres inmediatamente miembro de
8. un personal, usted no tiene tiempo para pensar, usted tiene
9. que incorporarse inmediatamente, usted llega, corriendo.
10. Ellos lo pusieron en un aula con cuarenta personas.
11. Ruido. (Llamando a la puerta).
12. Usted no conoce las cuestiones que usted tendrá
13. que enseñar ni ellos le dan un itinerario.
14. El primer día, el segundo, el tercero, la primera semana,
15. si usted se queda durante una semana en esta escuela, usted los necesita para
16. orientación, alguna adaptación a los niños, porque
17. es usted quién se adapta a ellos, no ellos a usted. Ellos
18. no lo consideran como su maestro, aun cuando usted quiere
19. eso, ellos realmente lo consideran como suplente, no,
20. como alguien para hacerse maestro. Aun cuando usted esta un

21. tiempo largo en una escuela, como yo estoy por ejemplo ahora, ellos
22. no lo consideran un maestro. Hay por consiguiente un
23. obstáculo que usted tiene que cubrir, porque los niños
24. saben que usted es un suplente, y ellos lo tratan
25. como uno y con usted ellos se comportan diferentemente que
26. con los otros maestros ellos ya tenían por
27. años. Bien, ésa es la primera cosa, y la segunda
28. es que usted vino y usted no conoce al personal de
29. maestros. A menudo ellos no lo asignan a asuntos especiales,
30. y por consiguiente usted tiene que improvisar. (El ruido.)
31. Ante todos, usted tiene que improvisar durante los primeros días.
32. Ellos no le dan itinerarios, nadie le dice
33. dónde tomar las cosas y donde no tomarlas.
34. sus propios estudiantes lo mostrarán que hacer.
35. Los maestros sólo raramente se ofrecerán.

Éste es el principio de la entrevista no. 90, tomada de una serie de entrevistas con 107 maestros del Sur de España. Ellos eran escogidos al azar de una lista de maestros principiantes en este distrito escolar. Cerca de un tercio de ellos enseña en cada nivel del sistema escolar español; cuarenta y siete de ellos son los hombres, sesenta son mujeres. Dos entrevistas tuvieron que ser omitidas del análisis extenso.

El plan de este estudio es del tipo 'multi-sitio'. Firestone y Herrior (1984) identifican como una ventaja particular el multi-sitio de los estudios cualitativos que uno puede dirigirse al mismo problema en varios lugares o poniendo y usando siempre los mismos procedimientos para la colección de los datos y análisis.

Las entrevistas se estructuraron siguiendo las tres orientaciones teóricas perfilaron, es decir, nosotros pensamos conseguir la información sobre las preocupaciones de los maestros, nivel de funcionamiento cognoscitivo, y socialización (por lo que se refiere a las normas, valores, etc.). Para este propósito, nosotros formulamos 'preguntas descriptivas', como lo recomienda por Sprandley (1979). Para este tipo de cuestionamiento no es necesario saber los detalles de la situación del entrevistado uno tiene que estar familiarizado sólo con algunos de los aspectos esenciales. En nuestra investigación éstas eran el nivel escolar y la situación general de los maestros principiantes. Nosotros usamos el método de entrevistas estructuradas, porque nuestra meta era obtener la información más específica de estos maestros (c.f., Bogdan y Biklen, 1982 (El contenido de nuestras preguntas corresponde a las categorías de Sprandley (1979).

Con las preguntas de experiencia nosotros les pedimos a los maestros describir los eventos, las preocupaciones, las opiniones,:

(1) Usted podría describir brevemente lo que estos primeros meses como maestro han significado para usted? Por favor, comente en sus impresiones, experiencias, y cambios durante este periodo.

(II) Usted podría decirme las más importantes de sus preocupaciones durante este tiempo?

(III) Qué impresiones usted tiene de la escuela dónde está enseñando? ¿Sobre los medios, sobre la colaboración con los padres?

(IV) Esta usted satisfecho con sus relaciones con sus colegas en su escuela, sobre todo con colegas que enseñan los mismos temas?

(V) Usted podría describir cualquier aspecto de su relación a los estudiantes que usted piense que es interesante? ¿Cómo los percibe?

(VI) Concluyendo su experiencia que aspectos de su enseñanza usted considera muy problemáticos?

(VII) Cómo evalúa su propio entrenamiento educativo y didactico? ¿En qué respeto fue útil para usted?

Con un 'Mini-Tour' de preguntas nosotros quisimos motivar a los maestros para darnos una descripción narrativa de cualquier evento cotidiano:

(VIII) Usted podría describir una lección normal en un día regular? Las preguntas del idioma nativo intentaron instigar a los maestros a responder en sus propias palabras, mientras se usa un idioma que debe dar el acceso más directo a su manera de pensar:

(IX) Usted podría definirse como maestro?

(X) Asumiendo que fueron acondicionados los programas para maestros principiantes, que aspectos usted considera muy importantes?

Claro, el orden del cuestionario no siempre correspondió a esta presentación. Los entrevistadores fueron aconsejados para modificar el orden inicial de las preguntas si fuera necesario, dependiendo del desarrollo de la entrevista. Las entrevistas fueron grabadas. Todas las grabaciones usaron un procesador de textos y se transcribieron (WordPerfect). Se transformaron Los archivos originales en el formato de WordPerfect en formato ASCII (el Código de la Norma americana para el Intercambio de Información), haciéndolos accesibles así para el proceso con AQUAD 3.0.

Los procedimientos de Análisis

Antes de que nosotros podamos empezar el análisis, nosotros tenemos que tener listos para usar los archivos de texto dentro del ambiente de AQUAD 3.0 que El programa necesita una lista de todas las entrevistas. Usando el texto que procesa las funciones dentro de AQUAD 3.0, nosotros creamos un inventario que contiene los nombres de nuestros archivos de texto, es decir, de ' ini.001 ' a través de ' ini. 107 '.

Reducción de Datos.

El primer paso en el análisis cualitativo interpretativo es la codificación de textos. Al codificar, nosotros atamos abreviaciones que simbolizan nuestra interpretación de texto particular segmentada al texto. Como otro requisito previo para este trabajo, nosotros tenemos que numerar las líneas de las transcripciones de la entrevista (separadamente para cada transcripción) para conseguir las marcas para los principios y fines de segmentos de texto significantes. La línea numerada se hace con una de las funciones preparatorias de AQUAD 3.0 (vea anteriormente). El Codificado puede lograrse en ambos modos con nuestro software: (i) nosotros podemos imprimir la línea numerada de entrevistas, las unidades de la marca simbólica de la manera tradicional con un lápiz y colores en la copia impresa, y después entra en los límites del texto (el número de primera línea y última línea) y el código para este segmento en la computadora; o (ii) nosotros interpretamos las transcripciones directamente en la pantalla agregando un código junto con el número de la última línea de este segmento. En ambos AQUAD 3.0 produce código de archivos que contienen para cada unidad de simbolos el número de la entrevista, los límites del segmento, y el código que ataron a él. Nosotros podemos usar varios códigos en la misma línea, y no nos obligan a que nos preocupemos de cubrir.

Miles y Huberman (1984) distinguen tres tipos de códigos que se relacionan a las intenciones de los investigadores. Hay códigos descriptivos que no transportan ninguna interpretación por el código (por ejemplo, códigos que representan los datos del sociográficos, género, nivel escolar, etc.); los códigos interpretativos requieren que el investigador use alguna clase de inferencia y el código explicativo finalmente necesita altos los grados de interferencia. En nuestro estudio nosotros usamos los códigos casi exclusivamente interpretativos, mientras corresponden al tipo de información que nosotros hemos preguntado para en las entrevistas.

Como una pauta teórica para elaborar un sistema de códigos nosotros escogemos el modelo de Jordell (1987), porque en este acercamiento tres influencias del comandante en la estatificación de maestros principiantes son consideradas al mismo tiempo. Estas influencias se trazan en las dimensiones de persona, aula, e institución. La dimensión personal comprende a las experiencias anteriores de los maestros principiantes como de los estudiantes (los datos

biográficos) así como durante la educación del maestro, sus experiencias reales como un maestro, y referencias a las creencias personales. La dimensión del aula incluye declaraciones que se refieren a las situaciones antes, durante, y después de enseñar. Los estudiantes, aula y actividades, instrucción, planificación y evaluación son aspectos de interés en esta dimensión. Finalmente, en la dimensión institucional nosotros trazamos esos comentarios que se refieren principalmente a la escuela, el sistema educativo, y su contexto ecológico.

Cuando el equipo de la investigación empezó el proceso de codificación, combinó un deductivo y un acercamiento inductivo. Nosotros tuvimos en cuenta las dimensiones de Jordell, y gradualmente desarrolló un juego preliminar de códigos. Según la visión de los maestros de su mundo nosotros elaboramos en el sistema codificado inicial, mientras incorporando los nuevos códigos y anulando algunos otros. Como resultado el equipo estableció un sistema de códigos específicos para cada dimensión, mostrada en mesa 9.1.

El equipo de la investigación intentó traer entonces las condiciones con las definiciones de estas treinta y nueve categorías. Para reforzar la consistencia del código, cada código recibió una explicación para cada una de las categorías, junto con un ejemplo tomado de las entrevistas originales.

Equipado con este sistema categórico, nosotros continuamos seleccionando diez entrevistas para la codificación por los ocho miembros de todo el equipo de investigación. Con los resultados de este paso, nosotros pensamos controlar la fiabilidad de codificar en general, como una condición esencial de credibilidad para los resultados de este estudio. En nuestro caso, nosotros no podríamos computar un coeficiente de fiabilidad; en cambio, nosotros procedimos discutiendo las codificaciones sugeridas por los miembros diferentes con el equipo entero. Desde que todos los miembros del equipo habían estado ocupados con la misma muestra de entrevistas, estas discusiones de grupo evocaron las disputas interesantes entre el equipo y comentarios de los diferentes códigos. Nuestra meta era, sobre todo, estar de acuerdo interpretando las declaraciones, no determinando sus frecuencias (c.f., Goetz y LeCompte, 1988). Al final de este proceso nosotros podríamos encontrar un nivel más alto de acuerdo interior entre los códigos.

Como el próximo paso en la fase de reducción de los datos nosotros aplicamos el sistema de categoría establecido justo al codificar todas las 105 entrevistas. Para este propósito, nosotros distribuimos las entrevistas al azar entre los miembros de esta investigación. Después de codificar, el equipo evaluó la suficiencia del sistema de categoría de nuevo. Nosotros notamos que era necesario introducir algunas nuevas categorías no consideradas en el sistema primario. Al mismo tiempo nosotros encontramos códigos que podrían anularse o podrían reagruparse, mientras emparejamos así las demandas de este estudio particular. Por ejemplo, una categoría se etiquetó como 'creencias' (CRE) se modificó a 'opiniones' para hacerlo más comprensivo. Se introdujeron dos nuevas categorías: 'shock de realidad' para incluir declaraciones específicas de maestros primerizos, y 'problemas'.

Los cambios como éstos llevados para modificar el sistema de codificación de treinta y tres categorías. La mayoría de ellos ya se usó en el primer sistema. Sin embargo, siguiendo las recomendaciones de varios autores (Milles y Huberman, 1984,; Huber y Marcelo, 1991), nosotros empezamos a codificar todas las 105 entrevistas nuevamente con el objetivo que adaptar la codificación más temprana al nuevo sistema.

Los Datos Desplegados

Ya durante la codificación el equipo consiguió varios grupos sobre las influencias típicas en maestros principiantes. Los datos desplegados, es decir, las citas impresas de las entrevistas (o archivos del código) según algún criterio, es una manera simple de ganar el buen acceso a las ocurrencias sistemáticas en las transcripciones. Al mismo tiempo, ésta es una fase preliminar de construcción de la hipótesis. Así, desplegando los datos demuestra las conexiones redondas

claramente entre las fases diferentes de análisis cualitativo (c.f., Milles y Huberman, 1984,; Shelly, 1986).

Una manera simple, pero eficaz de conseguir una apreciación global estructurada es usar la función AQUAD 3.0 para 'recuperar el texto' codificado, es decir, todo el texto segmentado que se ha definido por un código particular. Nosotros veremos todas las frases que los maestros formularon refiriéndose a una dimensión particular de significar. En nuestro caso, nosotros estábamos sobre todo interesados en las descripciones de los maestros sobre sus colegas. Estas descripciones contuvieron los comentarios en sus interacciones de las relaciones en y fuera de compatibilidades escolares, interés, tensiones, y amistades. Claro, una copia impresa de las estructuras así también nos permite inspeccionar la validez satisfecha de la codificación. El despliegue de códigos aislados 'COL', es decir, sin considerar el contexto de estos segmentos de los textos, hace una dependencia prominente entre los colegas. Aquí es simplemente un ejemplo de cómo empiezan los maestros en las escuelas elementales a hablar sobre los otros maestros:

¿Las relaciones?... bastante bien, desde el primer día, porque ellos supieron que yo simplemente vengo durante dos semanas, porque saben sobre la situación de 'ayudas interinas, no es uno más, u otro menos? Cuando ellos me conocieron bien, bien, ellos fueron más abiertos... (INI.090, la escuela elemental)

Nosotros encontramos a esos maestros principiantes favorablemente en las escuelas elementales acentuando las relaciones de un tipo personal. Estos maestros normalmente se quedan sólo durante un tiempo limitado como 'ayudas interinas al centro escolar dónde ellos empiezan a practicar la enseñanza. La mayoría están preocupados con hacer amigos (en un sentido profesional), con 'comportarse bien', con ser bienvenido, en lugar de pedir ayuda académica o consejo. Es decir, los maestros principiantes en las escuelas elementales perciben a sus colegas principalmente del centro escolar desde un punto de vista correlativo, no como una fuente de experiencia que podría facilitar su trabajo.

Al contrario, los maestros principiantes en las escuelas secundarias miraban a sus colegas como personas a quienes ellos podrían pedir la orientación necesaria para su trabajo, como 'conocedores de vida real en la escuela, y como aquéllos que les prestarían una mano. Además, estos maestros indicaron los lazos afectivos, pero ellos sólo raramente los hicieron explícitos. En sus entrevistas nosotros aprendemos más sobre su académico que su vida personal.

Una herramienta más útil por desplegar los datos así como por no dibujar las conclusiones demasiado complejas es la construcción de matrices. Milles y Huberman (1984), esto 'es un creador - todavía sistemático - tarea que lo lleva más allá, empieza entrando la información' (pág. 211). Uno de los aspectos en que nosotros estábamos interesados, era averiguar sobre las fuentes de estatificar las influencias de los maestros principiantes. Allí parecen ser seis agentes diferentes de estatificación mencionados en las entrevistas: (i) la memoria de los propios maestros durante los años en la escuela; (ii) los maestros conocidos (los padres); (iii) los estudiantes; (iv) las experiencias, (v) los colegas; y (vi) otras influencias (las aulas particulares; los cursos en-servicio; los esfuerzos autodidácticos).

De la matriz en mesa 9.2 nosotros podríamos concluir que los maestros principiantes en el nivel secundaria se influyen mucho por sus propios maestros anteriores. Nosotros podemos entender esto si nosotros lo tenemos en cuenta. Por consiguiente, estos maestros tienen que recordar a sus maestros viejos para encontrar los modelos a imitar. Esto no le pasa a maestros en escuela elemental que han recibido más tiempo el entrenamiento pedagógico (tres años), atributo de importancia alta en su entrenamiento y a las experiencias prácticas.

Probando las Hipótesis.

Probando las hipótesis (Shelly, 1985) o dibujando las conclusiones (Milles y Huberman, 1984) se concibe en el análisis cualitativo como declarar las relaciones sistemáticas entre las

unidades particulares simbólicas. Como lo descrito anteriormente, nuestro sistema de codificación incluye tres dimensiones básicas: personal, aula, e institucional. Dentro de la dimensión personal hay una categoría 'refiriéndose a las dificultades de problema, los conflictos, los obstáculos, complicaciones que los maestros principiantes han enfrentado durante su primer año de enseñar. Nuestra hipótesis era que los maestros principiantes mencionan los problemas en su entrevista, y entonces, en la relación íntima a esta declaración, hable sobre el centro escolar, los padres de sus estudiantes, o el sistema educativo.

Con AQUAD 3.0 nosotros probamos las relaciones entre segmentos del texto codificados como describir ' problemas y el texto segmentado refiriéndose a la dimensión institucional de que podría descubrirse dentro de una distancia máxima de cinco líneas' problemas. Nuestra meta era determinar, qué de estos códigos aparecidos en las entrevistas en el número más alto de casos relacionan a ' problemas expresados por los maestros del principio. Un resumen de los resultados forman el análisis de todas las 105 entrevistas por medio del componente para probar las hipótesis en AQUAD 3.0 Este componente ofrece una opción entre doce estructuras de hipótesis pre-formuladas en que nosotros entramos los códigos particulares y distancias mientras el programa está corriendo. (Hay también un componente en que el usuario puede agregar sus propias formulaciones de las hipótesis.)

Había cuarenta y cuatro problemas mencionados en relación con la dimensión institucional. En diez casas en que el código INF (infraestructura) se descubrió en las transcripciones dentro de una distancia máxima de cinco líneas de un segmento del texto codificado por PRB, los maestros se dirigieron a problemas de equipo, medios, y materiales escolares en sus escuelas. La segunda posición en el orden grosero de problemas relacionados a la institución está ocupada por LIM (la limitación del sistema), qué los entrevistados experimentaron en general con respecto a la instrucción de la profesión, las substituciones, los traslados, las asignaciones a aulas o asuntos para lo que el maestro particular no fue especializado, y estas declaraciones también incluyeron quejas y comentarios sobre la administración local, provinciana o nacional.

Cuando los maestros mencionaron - la mayoría frecuentemente - los aspectos infra-estructurales de la institución respecto a los problemas, ellos se quejaron del mal estado, escasez y falta total de materiales y medios. Ellos también mencionaron los problemas debidos al estado pobre de escuelas viejas así como debido a la más reciente apertura de nuevas escuelas dónde los materiales les estaban faltando todavía, o la instalación de medios como gimnasios o laboratorios tuvo que ser completada. Aquí un ejemplo:

Bien, y había también otro problema con que yo fui confrontado: la falta de material, la falta de medios adecuados. Falta de material en el sentido que... bien, en mi escuela nosotros teníamos un proyector arriba que se dañó. Durante tres meses yo seguí informando esto al director, pero todavía no han cuidado de él. Claro, todo toma aquí mucho más tiempo, nosotros sabemos, éste no es el problema de esta escuela, pero es un problema de todos. (INI.019, la escuela secundaria)

La perspectiva

Nosotros podríamos dar los dos de los resultados de este estudio o sólo algunos ejemplos en la socialización de los maestros principiantes y de la utilidad particular de las herramientas del software para la investigación cualitativa. Permítanos hacer un comentario primero sobre el acercamiento metodológico. La herramienta del software aprobó ser muy útil en nuestro estudio. Debido a Su historia de desarrollo - creció de la necesidad de los autores de ayuda en el análisis cualitativo y se adaptó a las demandas particulares o de varios otros usuarios - AQUAD 3.0 parece ser bastante flexible para la aplicación de varios acercamientos en la investigación cualitativa en el sentido de la interpretación del texto así como el análisis de características estructurales de textos (las palabra frecuencias, el importante-contexto de la palabra, c etc.. f., Weber, 1990)., por ejemplo, se usó para analizar las respuestas cortas, para abrir las preguntas terminadas, para evaluar el nivel de complejidad cognoscitiva de asuntos por medio de un diccionario de sufijos particulares

(en alemán) como los indicadores de resúmenes (definido por la frecuencia de estos sufijos), y a varios estudios que usan los formatos del texto sin restricción como las entrevistas, diarios, o protocolos de alto pensamiento. El componente comparativo descrito todavía está esperando por una prueba seria.

Porque el software viene de investigadores computadora-experimentados" las propias necesidades, presumen algún conocimiento mínimo con computar para conceder, por ejemplo el usuario que está familiarizado con la terminología general como archivos, directorios, caminos, especificaciones del archivo y así sucesivamente, y los funcionamientos correspondientes en el nivel DOS. Sólo así ha podido el manual limitarse a aproximadamente a 150 páginas. La familiaridad con un procesador de textos sería un requisito previo bueno para usar AQUAD 3.0 en un momento dado, sin embargo, el usuario debe saber algo sobre los principios fundamentales de revisar y compilar el código de la fuente de un programa, y él o ella necesitan el Turbo Prolong (1.1 o 2.0) o PDC Prólogo software para hacer más buenas las posibilidades de AQUAD's: aplicando simplemente cinco órdenes de Prolongue, el usuario puede formular sus propias hipótesis (más allá de aplicar doce en las estructuras de las hipótesis) y los integra en el código de fuente de programas. Ocho a veinte horas de entrenamiento eran suficientes para preparar a los estudiantes graduados para esta tarea.

En un nivel más superficial nosotros debemos apuntar a la limitación que AQUAD 3.0 ofrece sólo un mínimo de mensajes del error y advertencias (debido a las limitaciones de memoria), y ninguna pantalla de ayuda en línea. Para integrar estos medios aparentes es para los autores un tiempo lujoso consumido, pero esto está entre las tareas listadas para las revisiones futuras. Por otro lado, AQUAD 3.0 se comporta como usuario-amigable. El programa se controla con una ventana, i. e., el usuario no se obliga a memorizar el número grande de opciones que ofrece. Nosotros no nos atrevemos a decirlo es imposible, pero por lo menos nosotros no pudimos provocar una caída del sistema con la última versión. En los casos de archivos perdidos, las declaraciones del camino erróneas etc., el programa apenas devuelve al menú principal. Comparado al trabajo aburrido y el tiempo consumido que se tiene que invertir en el análisis del texto tradicional, la ayuda de la computadora demuestra ser un progreso real, incluso considerando las limitaciones presentes. Anteriormente todos, nosotros logramos la sistematización y control habilidad de nuestros procedimientos.

Como recuerdo los aspectos satisfechos de nuestra investigación, nosotros tenemos para referirse a Tisher y Widden (1990) una vez más. Resumiendo los artículos en la educación del maestro para el mundo en su libro ellos concluyen que esta investigación.

... proporciona una fundación impresionante para construir. Yo digo sobre los éxitos y desilusiones en la educación del programa maestro, mientras proporciona la información acerca de dónde la consolidación, adaptación, reforma o modificación debe ocurrir... él... indica áreas dónde más bajo-lugar se requiere, y tiene el potencial para informar de la práctica y política (pág. 257)

Nosotros pensamos, también, que los maestros principiantes en nuestro estudio nos dieron valiosa información sobre las influencias dañina y facilitan su estatificación profesional. Nosotros no podríamos haber notado los detalles importantes, los podríamos haber tenido sin escucharlos hablar en su propio idioma, o nos podríamos haber tenido aplicado un acercamiento metodológico que empareja la orientación de la corriente principal de investigación empírica, en lugar de la complejidad de vida en las aulas. Por otro lado, nosotros tenemos la misma duda que leyéramos entre las líneas en Tisher y el texto de Widden. ¿Los resultados empíricos llevan el potencial informativo para el cambio, el cambio debe ocurrir, pero hay realmente la masa de investigación que ' ahora aumenta los problemas críticos que los marcadores políticos y diseñadores del curso no enlatan ni ignoran' (el *ibid*). Por lo que significa y para quien son estos resultados se volverán críticos?

Desde que nosotros preferimos querer mirar nuestro trabajo desde un punto de vista optimista que considera sus posibles consecuencias, nosotros sugerimos que una estrategia

prometedora fuera dejar de acercarse a los problemas educativos en un nivel más abstracto, mientras reducían lo vívido, el color experimentado de maestros, los padres, los estudiantes por el filtro gris de las balanzas cuantitativas de preconstruidas. Esos instrumentos son las valiosas herramientas complementarias para contestar las preguntas particulares. Pero si nosotros queremos llevar más allá el cambio de condiciones diarias, nosotros debemos empezar quedándonos cerca de los fenómenos como sea posible y debemos ayudar a las personas a hablar en su propia voz así como ayudar a aquéllos en el cargo para entender las reformas claramente. Si nosotros manejamos este acercamiento en la acción con el rigor metodológico como un requisito previo de credibilidad, la oportunidad para el cambio parece ser buena.

CAPITULO SIEZ

LAS EXPLICACIONES VACIAS PARA LOS ÚTEROS: UNA ILUSTRACIÓN DE ANÁLISIS SECUNDARIO DE DATOS CUALITATIVOS.

Shulamit Reinharz.

Agregando a segundas voces de investigadores.

La observación y entrevistas son los dos mejores tipos de métodos de investigación cualitativos, con muchas variaciones en cada uno. El estudiante que aprende a hacer la investigación cualitativa debe esperar recibir el entrenamiento en los tipos y direcciones de las revisiones literarias que sintetizan y evalúan la investigación cualitativa. La entrevista, lo que se observó, lo que se dijo, o lo que la comunidad de la sociología cree. Desgraciadamente, el tipo sumamente útil de la investigación cualitativa no se enseña típicamente y ni siquiera puede reconocerse como un método importante. Los propósitos de este capítulo son nombrar ese formato, explicar brevemente por qué es abandonado, proporcionar ejemplos de aquéllos que lo han usado, y ofrecer una ilustración original.

El formato perdido es el análisis de datos cualitativos coleccionados por otro investigador, un formato llamado 'análisis secundario de datos' cualitativos. Entrenar a las personas para analizar los datos cualitativos de otras personas es esencial si nosotros queremos corregir el desequilibrio actual que presta atención principalmente a coleccionar, contrastado con analizar, los datos cualitativos. Por la definición, en los análisis secundarios de datos cualitativos, los investigadores se enfocan exclusivamente en el análisis de los datos, en lugar de la colección de los datos. Nombrando y resaltando este tipo de estudio, yo espero hacer el análisis secundario de mas datos cualitativos, regularizado el componente del entrenamiento de los métodos de investigación (vea Colby, 1982). Puede decirse que el investigador que colecciona los datos primarios y los analiza agrega la voz del investigador a la voz del ser de las personas estudiadas. La voz del investigador. Este capítulo explica la necesidad de agregar una segunda voz al investigador e ilustrar cómo podría hacerse.

Es posible equivocarse al análisis secundario con el meta-análisis. El Meta-análisis se refiere a la integración de resultados de varios proyectos completados, dirigidos por un solo investigador (c.f., por ejemplo, Powdermarker, 1996; Wax, 1971; Whyte, 1984) o por una variedad de investigadores (c.f., por ejemplo, Stein, 1960; Van Maanen, 1988). El Meta-análisis no es el estudio de datos de alguien; en el lugar ello son el reanálisis de las conclusiones del estudio. Se hacen los Meta-análisis para aumentar 'n' número de casos, o comparar y contrastar las conclusiones de estudios diferentes (vea Hossler, 1989,; Molinero, 1987). Los Meta-análisis son básicamente revisiones de la literatura de otros resultados de gentes. Ellos no son basados en que un investigador obtiene datos de otra persona y está intentando analizarlos. Mi capítulo ilustra este último acercamiento, es decir, el reanálisis de datos cualitativos.

Yo empiezo con una discusión de, de que manera el análisis secundario se ha vuelto una característica dominante de investigación del estudio contrastado con la investigación cualitativa. Luego yo presento unas excepciones, es decir, casos de análisis secundarios de datos cualitativos. Muestro que investigadores que han dirigido análisis secundarios de datos cualitativos explican el

uso de alguien más de los datos como usuales, o fenómeno misterioso. Finalmente, proporciono una ilustración del campo de investigación en que yo he estado comprometido durante los últimos años (Reinharz, 1987, 1988a, 1988b y en la prensa).

Despliego los datos que obtuve de otros investigadores y entonces emprendo un análisis interpretativo.

El Análisis secundario en la Investigación de Estudio.

En la investigación de estudio en el contraste con la investigación cualitativa, el análisis de datos coleccionados por otros es popular, rentable y práctico. Según el metodologista Mark Abrahamson (1983):

En la sociología... aproximadamente la mitad de los artículos del periódico publicados en 1980 utilizaron... datos existentes. Un similar y quizás el porcentaje aun más alto de disertaciones de estudiantes graduados y proyectos de estudiantes también emplean datos coleccionados previamente y en otra parte. (pág. 264)

La viabilidad de este acercamiento se levanta del hecho que investigadores y organizaciones de investigación hacen juegos de datos cuantitativos disponibles para otros investigadores. Los tales datos están disponibles fácilmente en forma transferible. Babbie describe este proceso de traslado de datos en su libro de texto clásico, *La práctica de Investigación Social*. (1983):

Con el desarrollo del análisis computarizado en la investigación social, se le a facilitado a los investigadores sociales compartir sus datos entre si... Una vez que sus propios análisis fueron completados, los investigadores hacen los datos disponibles para otros, lo que se llama el análisis secundario apropiadamente... Empezando en los 1960, se desarrolló el potencial para el análisis secundario en una balanza internacional. Un consorcio de centros de la investigación colaboró entre si para formar una red de archivos de datos cada uno de los cuales coleccionarían y administrarían los juegos de datos de varias partes de los Estados Unidos y el mundo. Engalana de tarjetas y cintas magnetofónicas, se archivaron los libros de la manera en que se archivan en una biblioteca convencional, y las tenencias estaban disponibles para la amplia circulación y uso. (pág. 239)

Datos típicamente sujetos al análisis secundario incluyen estudios de la muestra, las pruebas nacionales, el censo informa y directorio misceláneo y documentos personales. Pueden usarse estos tipos de datos con éxito para el propósito educativo. Defendiendo el análisis secundario de datos cualitativos, estoy agregando otra herramienta al repertorio de los investigadores educativos.

La investigación secundaria de datos cuantitativos no está sin inconvenientes, sin embargo. Comentaristas en el análisis secundario de investigación de estudio mencionan dos problemas inherentes. Primero, los datos se habrán recogido para enfocar los problemas diferentes del investigador actual probablemente; y segundo, los datos se pueden haber recogido originalmente según los propósitos de otra investigación. En la contestación parcial a estas preocupaciones, algunos investigadores creen que el término secundario inventado para este formato es el análisis semi-secundario. Herbert Hyman (1972) escribió que ese análisis secundario se refiere al análisis de datos previamente reunidos, considerando que el análisis semi-secundario combina esto con los datos recientemente obtenidos. Combinados o independientes, el análisis del set de datos cuantitativo está describiéndose como una práctica normativa, por lo menos en la sociología.

Falta de tradición de análisis secundario en la investigación cualitativa.

Por el contraste con esta práctica normativa en la investigación de estudio, la mayoría de los libros en los métodos cualitativos no mencionan la posibilidad del análisis secundario en absoluto. Más bien ellos empiezan con la presunción que el estudiante o investigador coleccionará

los datos nuevos. El investigador o estudiante harán su propia observación participando o entrevistando y entonces analizará esos datos, en lugar de usar datos pre-existentes recogidos por alguien más. Por ejemplo, descripciones de datos del campo de trabajo en estado típico...:

El campo de trabajo normalmente quiere decir viviendo con y viviendo como aquéllos los que son estudiados. En este sentido, más convencional, el campo de trabajo exige el involucramiento de una jornada completa de un investigador encima de un periodo largo de tiempo (Típicamente no especificado) y consiste principalmente en una interacción continuada con los blancos humanos de estudio en su tierra de la casa. (El carro de mudanzas Maanen, 1988, el p2)

Esta regla general de coleccionar sus propios datos puede verse en casi cada caso de la investigación de campo. Por ejemplo en un reciente estudio de un pueblo que se situó sobre un fuego subterráneo duradero, los investigadores abrieron con la declaración siguiente: 'Planeando una estrategia para investigar el impacto del fuego de la mina en el tejido social del pueblo, nosotros concluimos ese involucramiento a largo plazo, de primera mano con el problema esencial' (Kroll-Smith y Couch, 1990).

Las instrucciones para hacer la investigación cualitativa presumen que los investigadores coleccionarán los datos que ellos analizan. La cita siguiente de un texto de métodos de investigación cualitativa ofrece una serie enciclopédica de datos que recogen las técnicas pero excluye el análisis de datos previamente reunido:

Las técnicas fundamentales confiaron por los investigadores cualitativos por recoger la información es (I) la observación y (II)... Complementando éstos son algunas técnicas especializadas (encuestas, filme, etnografía callejera, técnicas psicológicas, proxemics, kinesics, etnografía entrevistada, élite entrevistada, análisis histórico, historia de vida, análisis satisfecho, y las medidas discretas). (Mariscal y Rossman, 1989, pág. 79).

y analizar algunos datos no son parte de esta lista. El análisis secundario así los desafíos de la regla que ' en los métodos cualitativos, el investigador está necesariamente envuelto en las vidas de los asuntos (Bogdan y Taylor, 1975, p.8).

Extrañamente, esta regla tácita realmente no se adhiere completamente. En particular, cuando más de una persona está envuelta en un proyecto de investigación cualitativa, los miembros del equipo pueden estar analizando los datos de otras personas en lugar de los datos que ellos coleccionaron. Además, la investigación de equipo frecuentemente involucra a supervisores o investigadores principales que tienen que tener sentido de los datos coleccionados por los ayudantes pagados. Un ejemplo clásico es W. el Lloyd Warner Yankee la Serie de la Ciudad (1941-57), un proyecto que involucró dieciocho trabajadores de campo. Un ejemplo contemporáneo es Lenore J. Weitzman, la revolución del Divorcio (1985), un proyecto que empleó un equipo de entrevistadores y un supervisor de la entrevista para dirigir las entrevistas cara-a-cara en profundidad. Las tales mentiras de la investigación en el límite entre datos coleccionados y analizados por ellos mismos, y los datos coleccionados y analizados por otros, representan datos cualitativos coleccionados por otros bajo la propia vigilancia para sus propios propósitos.

A pesar de estas prácticas en el límite, la presunción tácita en la investigación cualitativa está en que el investigador entra en el campo, desarrolla la relación y relaciones, graba las observaciones y entonces los analiza. La asunción en los estudios de la entrevista es que el investigador entrevista y entonces analiza las transcripciones; o que el investigador dirige a la persona que hace las entrevistas; o dirige al supervisor. La asunción es que los datos se recogen recientemente y bajo el mando del investigador. Es mi disputa que estas asunciones han tenido el efecto de limitar el potencial de la teoría que nosotros podemos desarrollar de los datos cualitativos porque nuestra investigación se limita a los datos que nosotros podemos coleccionar o podemos dirigir.

Excepciones a la regla de coleccionar sus propios datos el análisis cualitativo.

Ilustrándoles a nuestros estudiantes que comprometieran en el análisis secundario de datos cualitativos, nosotros podemos subrayar la importancia de construir la teoría en lugar de los datos colectivos. Por ejemplo, usando los datos de otras personas sociólogo Jack Katz desarrollaron una teoría para explicar por qué las personas comprometen el crimen. En la introducción a su libro, *Seducciones de Crimen*, él agradeció tres clases de estudiantes universitarios entusiásticos, dos investigadores quien proporcionó los datos. Lo siguiente es su cuenta de los datos que pidió prestado de la comunidad de investigación etnográfica.

Los datos más buenos en la sustracción como una práctica circunstancial consisten en cuentas narrativas de eventos particulares por testimonio de, víctimas, ofensores, y co-fensores. Franklin Zimring y James Zuehl construyeron semejantes puestos de datos de los archivos de la policía en varios tipos de robos que ocurrieron en Chicago entre el 1982 de septiembre y October 1983. (Katz, 1988, pág. 168)

Dado que éste era el dato mejor puesto, Katz siguió las oportunidades de usarlo. En sus palabras:

Cuando Zimring y Zuehl publicaron una crónica estadística de su investigación, ellos agregaron la nota provocativa a su caracterización cualitativa, 'la violencia' recreativa; 'Si el término parece frívolo o resume que el lector se invita en nuestros archivos. De hecho la categoría parecía que cerca de los modelos indicados por las autobiografías habían sido examinados y honrados cortésmente. (ibid, viii de la pág.)

Finalmente, Katz hizo una súplica general, que el material como este circulo entre investigadores. En sus palabras:

Aunque yo acostumbro finalmente a reconocer a los investigadores por el nombre, me gustaría ofrecer una palabra generalizada de apreciación, y espero una medida de estímulo, a aquéllos que hacen el fundamento para libros así. La empresa de trabajo de campo se ha puesto en aumento incierto en la sociología moderna. Las agencias consolidan, burocracias académicas, y las asociaciones profesionales no reconocen el altruismo profesional enorme de los trabajadores de campo que toman los dolores para documentar la acción social profunda fuera de los auspicios de categorías teóricas formalizadas y convencionalizadas adecuadamente investigadas en la metodología. ¿Pero a menos que ese trabajo se termine, cómo nosotros podemos esperar aterrizar nuevos análisis ampliamente en la experiencia vivida de las personas en la sociedad, en lugar de en nuestra experiencia personal, prejuicios teóricos, o sentimientos morales y políticos? Una buena parte del placer trabajando en este manuscrito ha venido de un sentido ampliamente esparcido de recuperar y volver a vivir, a veces casi perdido, momentos de visión del trabajo de campo. (ibid, viii de la pág.)

Katz parece estar haciendo pensar en una división de labor, con algunos datos de colección de etnográficos, y otro, con investigadores mas inclinados a analizar. Por su alta consideración por compartir datos cualitativos, él ha hecho disponibles a otros los datos coleccionados por los estudiantes en tres ofrendas de su clasificación de criminología. Éstos se archivan como "las Cuentas Autobiográficas de ofensas de propiedad por las Juventudes, UCLA> 1983-1984, no. 8950, el Consorcio de la enterrar-universidad Para la Investigación Social Política, el Ann Arbor, Michigan."

Otro ejemplo es la investigación de Ellito Mishler en las relaciones del doctor/paciente. En este caso, también, el investigador no coleccionó los datos, pero analizó, en cambio, datos coleccionados por otro investigador. Él escribió:

Yo deseo... expresar mi apreciación a John Stoeckle y Howard Waitzkin que me ofrecieron la muestra de entrevistas médicas grabadas sin las que no podrían comprenderse los planes para este estudio. Dándome gratuitamente acceso a los materiales coleccionados en sus propias investigaciones y a través de su estímulo de mi trabajo, aunque nuestros acercamientos difieren,

ellos demostraron un espíritu de verdadera camaradería... Waitzkin y el cuerpo del original de Stoeckle de casi 500 entrevistas incluyeron una muestra al azar estratificada de médicos en sesiones privadas y clínicas en Boston y Oakland. Para el estudio presente, una serie pequeña de aproximadamente veinticinco cintas se seleccionó inicialmente de la muestra más grande. Se representaron los pacientes hembras y varón igualmente en una serie, singular y entrevista múltiple de un paciente con el mismo médico sea incluido... (Mishler, 1984, el pp. el xi, 590,

Elliot Mishler desarrolló una teoría de basen de la interacción doctor-paciente entonces en entrevistas hechas por la persona que los coleccionó para el tercer capítulo de Howard Waitzkin es *La Segunda Enfermedad: Las contradicciones de Cuidado de Salud Capitalista* (1983). Marianne (Tracy) Pager trabajó de este mismo ser de entrevistas grabadas y la produjo las propias publicaciones (Paget, 1982, 1983, 1988 y 1990).

Un tercer ejemplo de análisis secundario de datos cualitativos puede encontrarse en el restudy de Carol Warren en 1987 de entrevistas obtuvo treinta años antes. Ella escribe:

Las entrevistas en que el estudio es basado - se llama, por aquéllos que han trabajado conmigo, el 'Dato' del Área de Bahía--se dirigió a finales de 1957 y principios de 1961 por un equipo de investigadores asociados con la Universidad de California... El estudio original fue diseñado para examinar el impacto de hospitalización mental en las familias encima de un periodo de treinta y seis meses, empezando con la primera semana de admisión y acabando tanto como una descarga del año... De éstas (diecisiete) familias todas menos (cinco) fueron reinternadas en 1972... Yo vine por casualidad al estudio, como resultado del encuentro con uno de los investigadores originales, Sheldon L. Messinger, a una convención... yo estaba interesado en el sistema de salud mental que él me preguntó si me gustara mirar las entrevistas con estas familias. Yo estaba de hecho interesado, y se volvió en aumento durante años. Siguiendo un periodo de varios meses en que yo conmuté a Berkeley de Los Angeles a examinar las entrevistas, Shelly encontró la única manera de sacarme de su oficina y me envió las transcripciones a Los Angeles. Hoy aproximadamente 15,000 páginas de entrevistas viven... en cuatro cajones del armario en mi oficina... El estudio original se enfocó en la psicodinámica del Marido-esposa... lo que yo sostendría es que, de la perspectiva del 1980, lo marcos del género y roles en los 1950's son revelados particularmente... (Warren, 1987, el pp. ix-xi)

Estas excepciones muy exitosas a la ausencia generalizada de análisis secundario de datos cualitativos comparten la propiedad de ser las bases en las entrevistas. Las entrevistas pueden ser más conducentes al reanálisis que es las notas. Las notas proponen los problemas especiales no la característica de la entrevistas y las transcripciones de la entrevista. Los etnográficos de Manu y trabajadores de campo piensan en su notas como materiales personales orientados principalmente a trotar sus recuerdos, aunque algunos (por ejemplo, Simon Ottenberg, Margaret Mead) acordó tener sus notas disponibles a otros (vea Sanjek, 1990). Mark Fishman explica *Fabricando las Noticias*. (1980), por ejemplo, que él tenía acceso a las notas de D.L. Wieder tomadas diez años más temprano de un periódico que Fishman estaba estudiando. El deposito cuidadoso como sea posible del estudio longitudinal y comparativo. Pueden reproducirse las notas procesadas fácilmente en muchos formatos diferentes que usan seudónimos, mientras hacen lo posible para depositar notas sin componer la anonimidad y confidencialidad de personas, así mencionaron en las notas. En mi próximo estudio metodológico, yo examinaré la posibilidad del análisis secundario de datos observacionales como el grabado de notas para extender esta discusión del análisis secundario de datos cualitativos.

La sustracción de datos.

Aunque el estudio de aborto no puede parecer pertinente a investigadores educativos que tienen una vista equivocada. La proporción de predominio original de aborto (aproximadamente 25% de todas las mujeres por lo menos ha tenido un aborto) y los números altos de mujeres entre los investigadores educativos sugieren que sea probable que el aborto sea parte de las vidas de los investigadores, las vidas de hembras que son estudiadas y las vidas de padres de niños pueden ser estudiados. Consejeros que trabajan con las mujeres adultas sexualmente activas

resisten a una oportunidad fuerte de tener que tratar con este fenómeno. Los adelantos en la tecnología reproductiva dan la impresión falsa que pueden controlarse los problemas reproductores en muchas mujeres y hombres. Todavía muchas de estas técnicas sofisticadas tienen una proporción de fracaso alta. Si las personas van a usar estas técnicas, ellos merecen saber la proporción de éxito y la probabilidad que ellos sufrirán un aborto. Desgraciadamente, esta información no se proporciona prontamente.

Investigadores en el campo de la educación continua de mujeres deben ser conscientes de mujeres particularmente desde que las mujeres clases medio están tardando la maternidad, y la probabilidad de abortar los aumentos como uno se acerca y excede la edad de 40. Además, desde que el aborto ha recibido la atención tan pequeña en los dominios públicos y profesionales, y todavía es prevaleciente, muchas mujeres (y hombres) no ha tenido oportunidad adecuada de tratar con sus sentimientos sobre un aborto pasado. Este estado incompleto puede afectar su circunstancia actual, los recientes adelantos en la beca feminista nos recuerdan tantos de las experiencias de mujeres que se etiqueta pobremente, pobremente entendidas, y recibe atención insuficiente. Los investigadores educativos en una multitud tienen oportunidad de mejorar nuestro conocimiento de las vidas de mujeres y sus experiencias. Practicar las innovaciones puede tener éxito, sin embargo, sólo si son basados en el examen cuidadoso de las vidas de personas. La experiencia del aborto explorándose sólo, una área que no ha recibido la atención es la relación entre médicos y la visión de las mujeres del fenómeno del aborto. Esta relación debe entenderse desde que el significado de aborto es una entidad socialmente construida por el médico y " la mujer (y otros) que contribuyen con las definiciones.

Lo siguiente es un análisis de datos de la entrevista cualitativos previamente coleccionados, para ilustrar el caso defendido anteriormente. Para este proyecto, se entrevistaron sesenta y dos mujeres aproximadamente en los dos meses siguientes a un aborto y se enviaron a los investigadores por obstetras/ginecólogos privados y clínicas del hospital. Así los datos reflejan un grupo muy diverso por lo que se refiere a la clase social. El proyecto se dirigió por un sociólogo y psicólogo y las entrevistas se llevaron a cabo por algunos ayudantes de la investigación entrenados (vea Lasker, Borg y Toedter, 1989.; Toedter, Lasker y Alhadefe, 1988.; Dunn, Goldbach, Lasker y Toedter, en la prensa).

Las entrevistas fueron semi-estructuradas y en promedió de tres y media horas de longitud, mientras se enfocan en las circunstancias que rodean la pérdida y la contestación de la mujer a él. Cuando la mujer solicitada a describir su pérdida, su descripción fue grabada para que el entrevistador pudiera mantener el contacto del ojo y reducir la distracción. La expectativa de los investigadores que ésta sería una parte emocional de la entrevista o la mayoría de las personas era inveterado. Los entrevistadores notaron otra información sobre las hojas de papel, parafraseando y " citando las palabras de la mujer, al final de la guía de la entrevista, se listaron varios temas. Si los entrevistados hubieran planteado estos temas espontáneamente, entonces el entrevistador podría verificar la pregunta simplemente. Si el entrevistador no hubiera planteado la información pertinente a la pregunta, el entrevistador hace entonces específicamente la pregunta. Después de la entrevista el entrevistador escucha la grabación de la cinta y escribe resúmenes de la descripción de la mujer de su pérdida.

Yo recibí las fotocopias de las guías de la entrevista en que el entrevistador había escrito las contestaciones de mujeres y los resúmenes entonces tomados de las grabaciones de la cinta. Los nombres de las mujeres se cubrieron con blanco para proteger su anonimidad. Yo no había leído cualquier análisis de estos datos, ni yo conocí las hipótesis específicas o teorías que estaban debajo de este proyecto. Yo tenía los datos cualitativos simplemente para analizar lo que yo no había coleccionado ni de quien era la colección.

Mi primer paso era emplear a alguien para hacer un archivo procesado de cada guía de la entrevista. Mi segundo paso era verificar estos archivos contra los originales para asegurarse no había errores ni omisiones. Una cantidad pequeña de datos limpios se requirió antes de que todos los archivos estuvieran en orden. Yo leí algunas de las entrevistas entonces y comprendí que

había mucha información interesante sobre numerosos temas. Finalmente, yo decidí seleccionar dos preguntas e intentar interpretarlas. Los dos puntos no siempre fueron preguntados específicamente, porque las mujeres a veces los levantaron espontáneamente. Por esta razón, yo no puedo declarar las preguntas que sacaron estas respuestas. En las dos columnas yo he listado una versión un poco abreviada de lo que las mujeres dijeron sobre estos dos temas. Debe recordarse que el material listó bajo la columna de MD es lo que la mujer informa el MD como haber dicho en lugar de las citas de las entrevistas con los médicos de las mujeres.

El análisis secundario.

Las Explicaciones de médico.

Cada uno de las sesenta y dos mujeres entrevistadas para el estudio se había ayudado por médicos en alguna fase de su aborto. Todas las mujeres recordaron que sus doctores habían dicho algo sobre la causa del aborto. Las mujeres o les habían preguntado a sus médicos por la causa, o el médico había ofrecido una explicación en el momento del aborto o después de esto. Explicaciones es así un componente íntegro de la experiencia del aborto de estas sesenta y dos mujeres.

Las explicaciones de las causas de estos sesenta y dos abortos parecen variadas cuando uno mira la lista de frases primero. En el examen más íntimo, sin embargo, el ' explicaciones ofreció por la mayoría de los médicos y muchos de las mujeres resulta ser maneras diferentes de decir una cosa realmente - ' yo no hago el know'. Estas posiciones-en las frases son

Las declaraciones sinceras como
'ninguna explicación'(numero 33, 39, 53, 55, 58),
'ninguna razón' (numero 8, 27, 30, 42, 46, 49, 60), y
Nada Especifico o 'causa exacta', razón o explicación' (números 48, 59, 62) o clichés incluyendo
'esto sólo pasa' (numera 3, 13, 19, 51),
'estas cosas pasan' (numera 9, 23, 37, 57), y
'es algo que paso' (número 11)

En la inmensa mayoría de casos el médico reconoció no saber la causa o declaró que la causa era la desconocida, mientras uso una de estas frases.

Yo me refiero a estas frases como ' explicaciones vacías - ellos no tienen ninguna satisfacción pero se profiere como si fueran explicaciones. Los tres tipos de explicaciones, estas mujeres recuerdan haber oído de sus médicos la basada en cliché, en el cuerpo y estadísticamente. Algunas de las mujeres aceptaron ' explicaciones vacías mientras otras las rechazaron o simplemente les permitieron existir junto a otras explicaciones.

En aproximadamente cuatro de los sesenta y dos casos, médicos ofrecieron razones médicas creíbles para los abortos - la infección, problema del útero de cuerpo, un útero encorvado y lunar del hydatiforme. En todos los otros casos, los médicos usaron ' explicaciones vacías que parecen como explicaciones médicas de causas pero realmente son descripciones de resultados o componentes de embarazo. Esta explicación pseudo-médica de causas son ' explicaciones vacías basadas en el cuerpo. Las frases incluyen

"Destruyó el ovulo' (numera 4, 14, 22, 36, 45),
'la deficiencia del cromosoma (número 8),
'la desigualdad de cromosomas (número 26),
'anormalidades como somáticas (numera 32, 45),
'problema del cromosoma (número 44),
'feto defectuoso o anormal (numera 16, 23, 56)
'el propio bebé (numera 28, 62),
'problema con el embrión' (número 51),
'engendro (número 24),

'ningún bebé o feto' (número 43),
'huevo anormal o esperma' (número 42), y
'dificultades de placenta' (número 48)

Así como las explicaciones de cliché 'explicaciones basadas en el cuerpo son vacías' Las descripciones vacías nos explican las causas del aborto pero su función es lingüísticamente en los marcos de una frase y una conversación como si ellos hacen. Las mujeres recuerdan estas frases como la manera en que sus médicos 'explicaron' su aborto.

La tercera categoría de 'explicaciones vacías es un juego de frases que se tratan de los fenómenos fuera del cuerpo de la mujer. Éstos incluyen la información estática precisa o vaga (numera 6, 9, 12, 13, 20, 28, 40, 49, 51, 52). Ninguna de estas condiciones explica la causa del aborto. Más bien, ellos son dispositivos lingüísticos que sirven como explicaciones del sustituto en lugar de no saber'. Las Mujeres recuerdan que sus médicos usan uno, dos o las tres categorías de 'explicaciones vacías para el evento que en casi todos casos ellos no pueden explicar.

Las Explicaciones de mujeres

Las explicaciones de las mujeres de sus abortos son similares y todavía mucho más complejas que aquéllas ofrecidas por sus médicos. Las maneras en que sus explicaciones son similares a sus médicos 'desplómese a tres categorías: (I) el acuerdo total; (II) la ambivalencia; (III) el acuerdo eventual. Sólo 20 por ciento (o doce fuera de sesenta y dos de las mujeres están de acuerdo con sus médicos que no hay ninguna razón para el aborto o que la razón es desconocida (numera 4, 11, 13, 14, 20, 22, 27, 28, 29, 32, 35, 48). Algunas mujeres sólo alcanzan este acuerdo general con su médico después de aceptar las ideas alternativas inicialmente (numera 16, 17). Otras mujeres emplean las mismas estrategias lingüísticas como hacen sus médicos, mientras usan la descripción para la explicación causal (numera 15, 23, 560. Dos de los médicos que ofrecieron las explicaciones físicas (numera 38, 50) se creyó, pero en un caso la mujer se culpó del problema físico (número 10) y en otro el problema físico se atribuyó a una 'chiripa de la naturaleza' (número 54).

Algunas mujeres en este estudio albergan varias explicaciones contradictorias simultáneamente. Por ejemplo, una mujer dice

Mientras intelectualmente ella sabe que no fue causado por nada específico, ella siente el dolor de la duda cuando ella recuerda que había estado ejerciendo a prior al ataque de manchar - la mayoría del tiempo ella despierta los sentimientos de culpa como poco realista. (Número 6)

En otro caso de un estudio diferente, una mujer cree y no cree la explicación física que su médico le dio para seis abortos que se siguieron por un nacimiento normal y el embarazo actual:

Bárbara Smith (el seudónimo): Entrevista por RG. 22 Agosto 1989.

RG: ¿Usted quiere, um, hablar un poco sobre los embarazos anteriores?

BS: Ahora, pasaron, yo me alegraría de hablar sobre ellos. Yo tuve seis abortos, todos en el primer trimestre. Y realmente no tenían ninguna idea, de mi deficiencia inmune, los problemas autoinmunes son lo que ellos propusieron finalmente, pero yo tenía cada prueba bajo el sol. Y, um, tenía que tomar una porción horrible de progesterona con F. (la hija), y eso trabajó, y entonces eso parecía poner el precedente. El próximo uno ha ido muy suavemente...

RG: La única cosa a que vino el especialista, fue a sacarme sangre y a mi marido y la deposito en varias ratas, uh, y engendrando las ratas entonces, había una incidencia más alta de aborto cuando mi sangre solo era mezclada con otra sangre que cualquiera de las que se había mezclado juntos o su sangre exclusivamente. La idea parece ser que yo fabrico los factores del inmunotóxicos... Si yo lo entiendo en las condiciones de hombre común, en el embarazo, el engendro es naturalmente un cuerpo extranjero, y la mayoría en la fabricación de personas

superan el carácter extraño, y cierran el sistema inmunológico... yo no lo hice. Para que mi cuerpo, reconociera el tejido extranjero y dijera, oh, oh, hagamos algo sobre él.

RG: Usted es la culpa -

BS: Yo tengo la culpa. Así que es -

RG: No hay explicaciones para todo, yo supongo.

BS No, podría ser que nosotros tuviéramos la razón. Yo quiero decir, yo estoy perfectamente, perfectamente para aceptar, que mi estilo de vida está menos agitado aquí, que nosotros conseguimos un perro y dos gatos, y puede ser depende de ellos.

RG: O ella.

BS: Sí, sí. (pág. 20)

Varias mujeres también mencionan haber creído secuencialmente en las causas. Ellas normalmente empezaron con el mismo-reproche y acabaron con la misma exoneración, por ejemplo

Pensé durante algún tiempo que la bronquitis que ella llevaba en el embarazo lo puede haber causado que ella se sentía culpable, que sus sentimientos lo pueden haber causado el sobre cuidado de las pérdidas anteriores, ahora ella está satisfecha con la explicación del Dr. (Número 14).

Aparte de esas mujeres que están de acuerdo con sus médicos, hay muchas que las explicaciones enfocadas en la conducta y emociones. Lo siguiente son algunas de las explicaciones causales conductuales y emocionales que las mujeres usaron:

Las actitudes negativas (número 3)

Stress (número 47, 55)

Sobre preocupación de las pérdidas anteriores (número 14)

Sobre preocupación de los problemas financieros (número 62)

El ejercicio impropio (numera 6, 23)

El uso de espuma anticonceptiva (número 8)

Tomar (número 41)

Fumar (número 18, 41)

Las medicaciones frías tomadas, no tomar las vitaminas, caídas, alzando a un niño, teniendo un aborto anterior, estando previamente en la píldora, haciendo las opciones médicas pobres, o simplemente ' haciendo algo malo' (número 39)

Aunque en ningún caso un médico hizo sugiera de que la conducta de la mujer o emociones causaron su aborto, muchas mujeres creyeron que su conducta o emociones pudieran tener este resultado. La ideología de que la conducta o menciones pueden causar los abortos persiste a pesar de los esfuerzos del médico para dispersarlo. En mi vista, la razón para la persistencia de la creencia en esta forma de causalidad está en que las mujeres consideran que la pérdida de vida para es un evento importante que exige una explicación. Por esta razón, las mujeres desarrollan sus propias explicaciones conductuales y emocionales para llenar los huecos dejados por las explicaciones vacías de los médicos. Es más, se piensa que esa conducta personal tiene un impacto en la salud en las tantas otras arenas de vida, es difícil para las mujeres despedir esta creencia incluso ante la desacreditación del médico. La fuerza de este razonamiento es evidente en los comentarios irónicos o las mujeres que evitaron todas éstas 'conductas peligrosas' (numero 18, 30) y todavía no obstante abortó. Algunas mujeres igualan estirado el dominio de causas conductuales para incluir la conducta de sus maridos o uso de medicación (numero 1, 29).

Además de este paradigma conductual, ellos propusieron las explicaciones físicas como

La edad (número 1,8)

El tipo de sangre (número 20)

'desorden en los niveles de la hormona ' (número 26)
Las infecciones y enfermedades (números 9, 10, 14, 19, 37)
'algo malo en el interior ' (número 520)

Que sus médicos no aceptaron. Ellos se refirieron a ' la naturaleza ' que tiene el procesos a que ellos están sujetos (por ejemplo, ' la chiripa de la naturaleza ') y creencias espirituales que explican los abortos por lo que se refiere a los resultados - por ejemplo,

Esto es lo que Dios quiso (número 18, 62) o
Esto era ' la manera de la naturaleza de decirles ' (número 28), o
Esto fue lo que quiso ser simplemente (numera 11, 17, 18, 56, 62)

Así, la ocurrencia de un aborto inexplicado reforzó la creencia de algunas mujeres en la lógica de religión y naturaleza. Para otras mujeres, un aborto inexplicado amenazó su creencia en las precauciones de salud sensatas y en la práctica médica (numera 31, 44).

Las historias grabadas en las hojas de la entrevista son trágicas y emocionales. Todos empiezan con mujeres que dicen que tenían un poco el pedazo de ' manchando' en su embarazo (todos eran el primero-trimestre los abortos espontáneos), que ellos esperaron se volvería fuera ' nada'. En casi cada caso, la mujer se asustó y desanimó cuando el aborto era inveterado. Era probable que ella intensamente a veces llorara debido al dolor físico y casi siempre debido al dolor emocional. La experiencia o estas mujeres cuando abortaron fue la experiencia de susto no podrían creer lo que estaba pasando. Y todavía el aborto continuaba su curso mortal hasta que el médico inexorablemente completó el procedimiento de raspar el útero y el paciente volvió a casa - vacío.

La historia de ellas que experimentan el aborto es, qué la vida, no acabó allí. En cambio la mujer comprendió que su útero vacío se emparejó por una explicación vacía. Para muchos de estos abortos de las mujeres el primer susto es, el segundo susto no está teniendo una explicación. Un número grande de estas mujeres no podría llevar el segundo susto simplemente - la explicación vacía - y ellos lo llenaron, en cambio, con algo. Algunos lo llenaron simplemente del dispositivo lingüístico su conducta o creencias. Dado esta conclusión no es sorprendente aprender eso en los últimos quince años ha habido una proliferación de embarazo perdido, con apoyo de grupos en que las personas hacen 'la búsqueda del significado del atributo al evento aparentemente inexplicable de aborto' (vea Layne, 1990).

La Declaración concluye en el Análisis Secundario de Datos Cualitativos.

La posibilidad de crear regularidad en los formatos informatizados para las hechuras de los datos cualitativas él más conveniente para analizar los datos de otras personas. Los inconvenientes en nuestros otros datos de las gentes analizadas son multicopistas. Nosotros perdemos el potencial de hacer o tener estudios longitudinales (vea, por ejemplo, Colby y Phelps, 1990); nosotros perdemos el potencial para la diversidad en los tipos de población estudiados para un proyecto particular; nuestra investigación se ve como misterioso porque nuestros datos no se producen para ser compartidos; nosotros no hacemos los análisis comparativos cuando nosotros pudimos; nosotros no reproducimos o construimos en nosotros los estudios: nosotros gastamos datos previamente reunidos que deben reciclarse; y nosotros somos innecesariamente molestos en las escenas dónde usamos a alguien más simplemente los datos harán en lugar de los datos colectivos de nuevo. Utilizando a otras gentes en los datos cualitativos, nosotros podemos utilizar las características demográficas de investigadores de otra manera que nosotros. Así el análisis secundario de alguien más que los datos cualitativos hace posible para un individuo estudiar algo a que ellos no podrían haber tenido acceso por otra parte.

Este procedimiento nos permitiría aumentar el ' n ' y varía el ' n ' de nuestros estudios. Nosotros también beneficiaríamos al investigador original reevaluando el análisis que se alcanzó previamente, mientras improvisan en general los procedimientos científicos. Yo espero que este

capítulo anime a la publicación de anuncios por las personas que han coleccionado los datos cualitativos, mientras declaran que sus datos estén disponibles para los análisis adicionales. También me agradecería si se crean bancos de datos cualitativos que podría usarse igualmente por el novicio y los investigadores avanzados. Los ejemplos son los Archivos de Área de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale y los recursos del Murray Center, Universidad de Radcliffe (vea Herzog, Holden y Seltzer, 1989, apéndice A.) Lykes (1983) es un ejemplo de un artículo que analiza previamente los datos de la historia. Ella escribe:

Transcripciones usadas en este estudio eran de un proyecto titulado Albardilla y Adaptación en las Mujeres Pálidas más Viejas, co-patrocinado por la Biblioteca de Schlesinger y el Henry UN Centro de Investigación de Murray de Colleague de Radcliffe y Consolidaron por el Instituto Nacional en Envejecer. Las Mujeres Negras que el Proyecto de la Historia Oral se patrocinó por la Biblioteca de Schlesinger. Los datos descritos en este papel son de la Albardilla y Proyecto de Adaptación; ellos se alojan al Centro de Murray y están disponibles para los análisis adicionales. (pág. 79)

Recursos como éstos harán posible a los estudiantes ser entrenados en el análisis de datos cualitativos coleccionados por otros, mientras les dan por eso una oportunidad de enfocarse en analizar en lugar de los datos colectivos.

Se prepararán bien las investigaciones educativas, consejeros y maestros que entienden la confusión cognoscitiva, fisiológica y psicológica que acompaña muchos abortos para llevar a cabo su trabajo. Las historias trágicas y emocionales a que yo me referí anteriormente, media que mujeres a que han sido dadas la oportunidad ' dice el testimonio de sus historias probablemente proporcionen información que está perturbando al oírlo. La culpa que algunas mujeres experimentan puede dirigirlos dentro o fuera de la dirección de trabajar con los niños. Es probable que las actitudes que algunos médicos tendrán sean afectadas profundamente también. El fenómeno extensamente experimentado de aborto, representa para algunas mujeres la pérdida de confianza en el propio cuerpo de uno, o la pérdida de fe en el médico o la pérdida de seguridad con el compañero, mientras para otros tiene una importancia pequeña. Deben armonizarse los investigadores educativos a las variaciones en la atribución de personas para significar sus experiencias. Aprendiendo a hacer análisis secundarios de datos cualitativos, uno puede explorar estas variaciones al menos, que obstruyéndose por la infinidad de problemas que puede levantarse si uno tiene que coleccionar los datos desde el principio.

Los reconocimientos

Yo quiero agradecer Egon Bittner, Peter Conrad, Lynn Davidman, Hertzio de Rossanna, David Jacobson, Elliot Mishler, Lisa Peattie, Stuart Pizer, Martin Rein, Helen Reinherz y Robert Weiss que escuchar a mis ideas y/o me haya dado regeneración útil en este capítulo. Agradezco Judith Lasker que me haya permitido usar estos datos y dándome información sobre los procedimientos de colección de datos de este proyecto, y Robin Gregg por proporcionarme con los datos adicionales de un estudio diferente. Mis gracias también a Danielle Greene y Bárbara Winett por crear los archivos informatizados. Me gustaría expresar mi apreciación a Joanne Preston, Julie Shapiro y Laelia Gilborn para su explicación completa de los propósitos y procedimientos del Henry UN Murray Investigación Centro que se consagra al análisis secundario de datos cualitativos acerca de las vidas de mujeres en el EE.UU.