



Fases, dilemas y decisiones en torno al proceso metodológico de una investigación educativa centrada en la formación inicial docente

Casablanca, Silvina

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universitat de Barcelona
silvina.casablanca@gmail.com

Fecha de recepción:
15/05/09
Fecha de aceptación:
18/02/10

Palabras clave:

investigación,
trabajo de
investigación,
metodología,
estudio de caso,
ciencias de la
educación

Keywords:

research,
research work,
methodology,
case studies,
educational
sciences

Resumen

Este artículo invita a un recorrido interior por las primeras etapas de una investigación educativa. Se comparten en él las "incertezas" propias y en solitario de quien decide realizar una tesis doctoral en el campo educativo. La investigación refiere a un estudio de caso sobre la etapa de formación inicial de los docentes de primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la *Universitat* de Barcelona, que transcurre bajo las coordenadas sociales de la cultura digital.

Dentro de este proceso se debaten algunas de las siguientes cuestiones dilemáticas: de qué manera organizar y modelar las ideas de partida; cómo centrar desde la complejidad en el análisis, un único foco de indagación; cómo pasar del tema al problema de investigación; cómo delinear la perspectiva investigadora asumida; cómo construir los interrogantes principales constitutivos de cada dimensión de análisis; cómo definir posicionamientos sobre el dilema real o ficticio de la objetividad y de la subjetividad en la investigación educativa; y finalmente, cómo tratar y decidir sobre las técnicas de recogida de observación seleccionadas. También se aportan cuadros, que resuelven gráficas y visualizan las principales dimensiones e interrogantes del problema de tesis como asimismo de los posicionamientos metodológicos asumidos. Para concluir, el artículo señala que no obstante en esta oportunidad se narre la fase inicial de toma de decisiones, los interrogantes metodológicos de la indagación no son excluyentes de este período, sino que atraviesan todo el proceso investigativo.

1. Introducción

El presente artículo forma parte del contenido de una tesis doctoral finalizada en noviembre de 2008 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona cuya temática principal se centra en la formación inicial de maestros y maestras de escuela primaria en el contexto social de cambio y digitalización de la comunicación e información. Este trabajo presenta parte del proceso inicial de esa investigación, da cuenta de algunos dilemas metodológicos que se plantean al iniciar una tesis y su posible resolución, de manera que queda pendiente para una segunda instancia la presentación de lo que constituyó el análisis del caso y los resultados obtenidos en la investigación. Sin embargo, la oportunidad y pertinencia del artículo remite a que, en ocasiones, en las investigaciones en el campo de las ciencias de la educación, es costoso y solitario este proceso inicial de búsqueda de parámetros de acción metodológica y de toma de decisiones por parte del investigador; por ello me permito compartir la primera fase del trabajo narrando algunas secuencias del proceso de decisiones, reflexiones, interrogantes y búsqueda de estas determinaciones.

2. Encontrar una temática de tesis y generar dimensiones de análisis

Antes de poder situar la metodología, se hace necesario narrar el contenido temático de la tesis. En este caso, la intención de búsqueda está basada en la indagación sobre las necesidades formativas de los docentes de primaria en un contexto social cambiante, donde las formas de construcción del conocimiento son múltiples y variadas, y supone, en la actualidad, un escenario enmarcado por la cultura digital. Frente a estos cambios, el desafío formativo en la etapa inicial es complejo. Por lo tanto, el interés central es conocer, indagar y problematizar la formación que reciben los estudiantes de magisterio en las circunstancias que caracterizan a la sociedad actual. Esto me aproximó a privilegiar un aspecto de la indagación por sobre otros y a considerar que dentro de la caja de herramientas profesional (Leach, 2001) de un docente que

se está formando para trabajar en el mundo actual, sería conveniente pensar un espacio para el conocimiento, la reflexión y el análisis de las tecnologías imperantes en su época (tecnologías culturales actuales y otras por considerar), a fin de que pueda utilizarlas con sentido enriquecedor dentro de su tarea. Pretendo argumentar que la existencia de un espacio en la formación inicial en el área de tecnología educativa no obedecería a la imposición de una moda pedagógica, de las tantas que han acontecido en el mundo educativo, del “hay que saber utilizar la computadora” como tecnología artefactual (Álvarez, 1995) que simboliza una época, asociada a la tecnología simbólica y organizativa dentro de la clase, sino que permitiría brindar los saberes necesarios para poder operar en el mundo actual y posicionarse como educadores con sentido crítico.

Aunque el foco de la indagación lo constituyó, en un principio (incluso el foco de análisis va mutando a lo largo del proceso), el uso de las tecnologías, sus prácticas subjetivas y profesionales dentro de la formación, existían en mi interior otras aristas ineludibles para poder analizar en sentido global el hecho formativo. De allí que surgieron las dimensiones de análisis. Estas dimensiones facilitan el complejo entramado de cuestiones que implica conocer, analizar, comprender e intentar dar propuestas de mejora a las necesidades formativas de los estudiantes de magisterio. Para ello, el eje vertebrador del problema quedó delimitado por la formación inicial, base de esta estructura de indagaciones desde un punto de vista epistemológico; el tipo de conocimiento que se produce, se distribuye o queda representado en la formación; las tecnologías educativas requeridas para el ejercicio profesional de la docencia en la actualidad; la infancia, como una dimensión que es destino en la mira formativa de los estudiantes, planes de estudios y profesorado a cargo de la formación inicial; y, por último, la sociedad actual, que da marco al estudio y otorga sentido a la formación.

Las mencionadas perspectivas de indagación constituyeron las “hendiduras por donde mirar”, puntos por donde empezar a investigar.

3. Diferenciar el tema del problema de la investigación

Las posiciones iniciales de la indagación dieron cuenta de un núcleo de interés central: la formación inicial del profesorado de primaria. Para abordarlo, como ya anticipara, necesitaba explorar las marcas que la sociedad actual impregna en sus formas; el rol de las tecnologías de la información y la comunicación como rasgo sobresaliente de esas marcas; poner de manifiesto las características de la infancia a la que va dirigida la formación de los docentes de primaria, incluso el tipo de conocimiento que se construye o emerge de la formación inicial, tanto el mediado tecnológicamente como el que no. Todas estas inquietudes, encerradas en grandes signos de interrogación, convergerán en el problema que guía la investigación. Debía adentrarme en el tema y así lograr traducirlo como problema analítico.

Disponía de una visión del proyecto general y de las temáticas por investigar que se desprendían de él; estas cuestiones iban y venían en mi mente a través de palabras con diferentes modos de expresión y caracterización: los docentes y su formación, los docentes y su profesionalismo, los docentes y las exigencias sociales proyectadas sobre ellos, entre otras, las relativas a las tecnologías educativas. El núcleo o foco de interés asumía diferentes “vestidos” en las palabras que le daban cuerpo, pero seguía siendo *uno* el nudo de mi interés. De manera que, luego de estas instancias, necesarias para poder acotarlo y precisarlo por escrito y conceptualmente, el tema quedó sintetizado como sigue:

La formación inicial del profesorado de primaria en el contexto de la sociedad actual y sus necesidades formativas, especialmente las referidas a las TIC.

Encontrar el tema era un principio para mi tesis, pero sabía que el paso siguiente era determinante: establecer, dentro de este tema, un problema por indagar, explorar y resolver, en la medida de mis posibilidades. Entonces ensayé diversos modos de expresar la misma idea: ¿cómo se está aprendiendo a ser maestro y maestra hoy en día?, ¿qué necesita la sociedad de los educadores de primaria? Delineé el problema de la siguiente manera:

De qué manera y en qué sentido se está formando al profesorado de primaria de la Universidad de Barcelona para poder comprender y dar respuestas a los retos y necesidades de la sociedad actual.

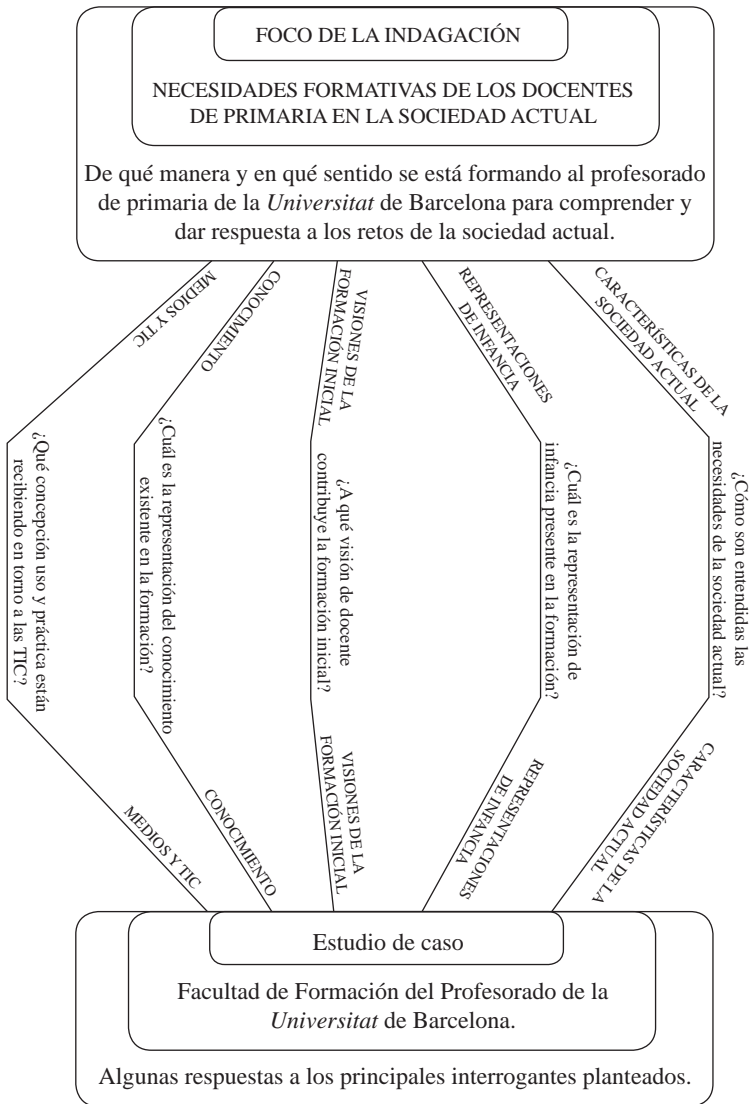
El planteamiento del problema estaba enmarcado, y seguramente me acompañaría en el largo proceso de la investigación por diferentes espacios: en mi interior, como una guía constante para no perder el rumbo; en el escenario de la investigación y también en el trabajo de campo.

4. Construir los interrogantes principales

El problema plantea una amplia cuestión por resolver mediante la investigación, y para guiar esta resolución genérica, las preguntas pertinentes a las dimensiones eran esenciales, por lo que he establecido núcleos problemáticos e interrogantes que se desprenden de las siguientes dimensiones analíticas:

- Visiones sobre la formación inicial [FI]
- Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, medios y recursos [TIC]
- Tipo de conocimiento representado en la formación [Conocimiento]
- Representaciones de infancia presentes en la formación inicial [Infancia]
- Marcas de la sociedad actual en la formación inicial [SA]

Los cuadros y gráficos son importantes aliados en la organización mental y procedimental de la investigación; en este caso, el siguiente es un gráfico que organiza el trayecto investigador con los interrogantes principales que guían las dimensiones en una doble dirección, de ida y vuelta, sobre el trabajo de campo de la investigación.



5. El camino de las decisiones metodológicas: orientar la mirada investigadora

Darle concreción al problema, las dimensiones de análisis y los interrogantes principales constituirían una parte substancial del trabajo inicial en el proceso de indagación, pero explicar la metodología era el paso siguiente; para ello se hizo necesario situar la investigación desde una perspectiva, esto marca un horizonte y orienta la dirección general de la misma. Hacer explícito el paradigma de la investigación posiciona también el conocimiento producido. Aunque el concepto mismo de paradigma es tarea difícil y quizás poco provechosa, en términos de Guba (1990) este concepto resulta complejo de definición incluso para Khun, quien lo ha utilizado con más de veintiuna maneras diferentes. Guba considera que no es perjudicial para la investigación dejarlo en tal estado de indefinición única y definitiva, puesto que su significación y alcance se perfilará en el transcurso de cada investigación; en particular, era mi objetivo que esto sucediera en la tesis. Sin embargo, se hace necesario partir de un conjunto de significantes de base, Guba (1990, p. 17) sostiene: “A basic set of beliefs that guide action, whether of the every day garden variety or action taken in connection with a disciplined inquiry”.

El paradigma constituye un conjunto básico de creencias que guían la acción, por lo tanto, también se vincula con la metodología y los objetivos de la misma. “Cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación” (Pérez Serrano, 2002, p. 13).

De los rasgos enumerados, entiendo que es en el plano metodológico donde se produce una fusión de los posicionamientos del investigador relativos a otros niveles como son el ontológico y el epistemológico. El modo de abordaje del problema se relaciona con concepciones previas e implícitas que han de ser explicitadas en el desarrollo de la investigación, en la toma de posición por parte del investigador. Acordando con Denzin y Lincoln (1994), Vallés (1999, p. 80) afirma: “El proceso de investigación comienza con el reconocimiento, por parte del investiga-

dor de su condicionamiento sociocultural, y de las características éticas y políticas de la investigación”.

Los sondeos de la modalidad de trabajo en la que me sentía partícipe obedecen a la perspectiva crítica, dentro del paradigma interpretativo y fenomenológico. Una vez definida la perspectiva investigadora me adentraba en el modo de abordaje.

Otro elemento importante lo constituía la dirección y el sustrato en que se nutre la mirada indagadora. Acordando con Sautu (2003), el marco teórico que refiere a este contorno de la realidad e interpretación de la misma se construye en sucesivas rondas de decisiones, pero no solamente a partir de las teorías existentes, sino de los “[...] supuestos provenientes del paradigma elegido y de la teoría general de la sociedad, la cual contiene a la teoría sustantiva de la cual derivamos los objetivos” (Sautu, p. 21).

Es decir, aun en la primera aproximación a un tema por indagar existe ya una teoría más o menos explícita por parte del observador; desconocer estos puntos de partida implicaría considerar los inicios de una investigación como si fuera una “hoja en blanco”. Estudiar un hecho social como es el educativo, considerar las necesidades de la indagación, sus particularidades, las visiones tanto complejas, múltiples y únicas por lo excepcional del caso me hicieron adentrar en la perspectiva etnográfica de la investigación educativa. Si bien mi trabajo no consistió en una etnografía en “estado puro”, he adoptado la perspectiva del trabajo etnográfico porque se aproximaba a mi centro de interés y al modo de abordar el problema de la formación del profesorado en la actualidad.

Entiendo la formación inicial docente como un fenómeno complejo en varios sentidos, algunos de los cuales podría enumerar en este apartado; una dimensión superior y más acabada quedó trazada en el desarrollo de toda la tesis. Lo conforman múltiples sujetos, junto con los significados atribuidos por los mismos en su contexto; también es un fenómeno de proyección social, ya que a través del mismo se forma a otros sujetos, como son los estudiantes de la escolaridad primaria; es un proceso temporalmente situado, esto es importante a la hora de analizar los hechos involucrados en la práctica educativa, porque la ubicación

temporal es uno de los tantos condicionantes de la atribución de significados. Cabe aclarar que las coordenadas temporales condicionan el acto de formación en cualquiera de sus instancias, desde el jardín de infantes a la formación universitaria. La etnografía considera la interiorización de las tradiciones, de los roles, las normas del individuo en su contexto; mi interés era conocer sus formas, sus modalidades de acción, conocer cómo operan los actores en una determinada situación, tanto profesores como estudiantes, creando, de este modo, una cultura formativa universitaria propia. El encuadre de la etnografía corresponde a la perspectiva crítica de la investigación:

La etnografía crítica o interpretativa, según afirma Gary Anderson (1989), nace de influencias neomarxistas, teorías sociales, de la epistemología y del currículum oculto de los años 60, revisado de nuevo en los 80, influido por la fenomenología y la lingüística. Dentro de este enfoque, la negociación de significados es esencial. (Pérez Serrano, 2002, p. 16)

¿Qué aspectos de la cultura de la formación docente podría reconstruir desde mi interpretación? Pretendería mirar, sentir, explorar, indagar esta realidad sin una demarcación previa explícita o tangible, intentando dejar que los datos me impresionaran, que emergieran de la realidad (Lincoln y Guba, 1985, Vallés, 1999) delineando mi investigación, “planeando ser flexible”, en términos de Vallés, intentaría que los datos fluyan sin establecer divisiones previas.

La flexibilidad y la apertura están ligadas a haber aprendido a soportar una buena dosis de ambigüedad. No es que los investigadores no quieran discernir los asuntos analíticamente, pero la urgencia de evitar la incertidumbre y de llegar rápidamente a la conclusión de la propia investigación, se atempera con la comprensión de que los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o que simplemente se dan por sentados. (Strauss y Corbin, 2002, p. 6)

En esta búsqueda de un modo para abordar el problema, de qué manera y en qué sentido se está formando al profesorado de primaria de la *Universitat* de Barcelona para poder comprender y dar respuestas

a los retos y necesidades de la sociedad actual, debía seleccionar una metodología en concreto que me permitiera tal aproximación.

5.1. Primer dilema: lo singular y lo subjetivo

5.1.1. Consideración de lo singular

Me proponía indagar de manera única (otorgada por la excepcionalidad de la singularidad) la formación inicial del profesorado de primaria en una facultad en concreto. Al pretender explorar en un sentido sustantivo, quedaban fuera de los objetivos de esta investigación otros modos de plantearla; conocer en profundidad era la meta y esto acotaba la búsqueda, es decir, no pretendía hacer un estudio extensivo y concluir verdades objetivas a partir del mismo.

5.1.2. Involucrar lo subjetivo

Dentro del esquema de acción, desestimé decantar entre lo objetivo y lo subjetivo, ya que lo subjetivo formaba parte de esa porción de vida o parcela por investigar en la formación del profesorado en la que yo misma me encontraba incluida. Entendía que la mirada desde la perspectiva etnográfica me abriría puertas que me condujesen al problema de tesis. Consideraba relevante para mi investigación poder abarcar no solo los aspectos tangibles, sino indagar tanto en las percepciones del profesorado como en las de los estudiantes del profesorado sobre su propio accionar, sobre su proceso de aprendizaje; comprender cómo se relacionan de manera subjetiva y objetiva con su propia formación, inmersa en un contexto social complejo y cambiante e intentar averiguar desde adentro de la misma lo que ocurre con las tecnologías educativas.

6. Abordaje del problema a través de un estudio de caso

Dentro del proceso de diseño, me encontraba en la etapa de poder ubicar mi investigación dentro de la perspectiva crítica, con un enfoque sobre los hechos, sentires, vivencias y significados de los sujetos de la

investigación, nutriéndome de la perspectiva cualitativa, de la teoría fundamentada y de los estudios de tipo etnográficos en la investigación educativa. En este punto, me faltaba encontrar un modo específico de abordaje que diera cuenta del enfoque seleccionado en el problema, esto me llevó a optar por un estudio de caso.

Coincidiendo con Stake (1999) en una primera aproximación al estudio de caso, entiendo que no obedece a una opción metodológica, sino a una elección del objeto estudiado. Un modo de investigar que se define más por el interés en casos individuales que por los métodos de la investigación utilizados. Intentaría, a través del caso, examinar de manera dinámica cómo se está formando a los futuros maestros y maestras de primaria en la sociedad actual y si dicho proceso responde o no a las necesidades formativas requeridas para ejercer la profesión en el momento actual. Así como también explorar qué lugar ocupan en dicha formación las tecnologías de la información y la comunicación, entendidas como rasgo sobresaliente entre las múltiples necesidades formativas por explorar que convergen en este tiempo y espacio social. Continuando con este contorno conceptual que delimita el caso y en palabras de Stake (1999, en Denzin y Lincoln, 1999, p. 87), el caso tiene una estrecha vinculación con el propio proceso de aprendizaje: “The concept of case remains subject to debate, and the term study is ambiguous (Kemmis, 1980). A case study is both, the process of learning about the case and the product of our learning”.

Los propósitos de un estudio de caso, según Guba y Lincoln (1985), podrían sintetizarse en cuatro grandes apartados: desarrollar un registro de hechos en el orden que han ido ocurriendo, describir o retratar una situación mediante el estudio, enseñar o proveer de conocimiento y, por último, evaluar, probar o tratar de hacerlo.

En esta oportunidad, el estudio de caso intentará seguir a través del tiempo limitado por un curso escolar el desarrollo de dicha formación, describiéndola, tratando de interpretarla y, como propósito final, de ser posible, aportando nuevas construcciones teóricas a partir de dicho caso para que origine puntos de referencia para la actual formación y con miras a futuras investigaciones al respecto. La intención de este caso se basaba en la capacidad de poder indicar la escena (o las escenas) que tenía ante mi percepción del modo más acabado posible, por medio del

lenguaje y de la expresión de significados, siendo consciente de que no podría captar lo que realmente “es” sino a través de una ventana de valores por donde mirar lo que ocurre (Guba, 1990).

El caso es una porción de realidad que tiene la particularidad de ser entendida como un todo, a modo de sistema (Stake, 1999), donde no es necesario que las partes funcionen correctamente, pero igualmente constituyen un sistema. Aspiraba a entender e interpretar este sistema. A través de un caso podría indagar sobre el problema, conocerlo en profundidad. Siguiendo a Sancho, Hernández, Carbonell, Tort y Simó (1998, p. 79) intentaría entender “[...] las cosas como hechos sociales y no los hechos sociales como cosas”.

La formación del profesorado es un acontecimiento social, actuado y sentido por sujetos sociales.

“El factor de la contextualización será fundamental en la educación ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza” (Imbernon, 2006)¹.

Esto coincide con uno de los propósitos que me había planteado: comprender a las personas y observar regularidades para poder dotar de sentido, poder establecer interpretaciones de lo sucedido a través de sus voces y miradas dentro de “mi caso”.

Stake (1999) expone que de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular, un caso que tiene especial interés en sí mismo. Walker y Mc Donald (1977), en Guba y Lincoln (1985) lo consideran como “el examen de un ejemplo en acción”. En cambio, Louis Smith (citado en Guba y Lincoln, 1985) lo define como “un sistema acotado”. La selección de las estrategias y técnicas de recolección de información pondría de manifiesto esa complejidad en la acción. Las voces de profesores, profesoras y estudiantes otorgarían dinamismo al caso en las observaciones de clases y en las entrevistas que pretendía realizar entre otras modalidades de recolección de evidencias.

Con relación a las temáticas abordables por un estudio de caso, Stake (1999, p. 15) señala:

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias.

Conocer la etapa de la formación inicial de los docentes de primaria constituía la temática que pretendía abarcar mi caso, probablemente tendría cosas en común con otros estudios semejantes pero, a la vez, tendría elementos únicos susceptibles de ser evidenciados y analizados. Consideré que elegiría determinadas asignaturas como ejes del mismo, atendiendo a la “integridad fenomenológica” (Marcelo, Parrilla, Mingorace, Estebaranz, Sánchez y Llinares, 1991) en el sentido de poder demostrar en el caso cierta estabilidad interna, y ser asumida como tal entre los individuos que la conforman; observaría clases, a partir de allí surgiría la selección de estudiantes para entrevistar, y analizaría documentación que mostrase la modalidad formativa de la facultad con relación a la formación de docentes de primaria. Estos autores consideran que un estudio de esta índole debe ser entendido como totalidad *holística*, donde la investigación se involucra de tal modo con el caso mismo que refleja la “particularidad”, el detalle de la situación. Pienzan que el estudio de caso no es solo una estrategia de acercamiento a la “realidad”, sino que se diluye en ella formando parte de la misma. La “participación” de los sujetos dentro del estudio alcanza no solo a los partícipes naturales del mismo, sino al investigador, que actúa en la realidad, así como a los sujetos involucrados. También destacan el lugar de la “negociación” dentro del estudio de caso como instancia que abarca desde la entrada al escenario, los datos proporcionados, hasta los roles que se desempeñarán. Constituye una modalidad de relación con el caso. Otra de las formas de relacionarse con la información obtenida tiene que ver con la “confidencialidad”; por tratarse de hechos y situaciones de la vida real los datos o informaciones pueden afectar a los participantes, de modo que el anonimato y el carácter privado de la información son elementos esenciales.

Otro rasgo diferenciador de los estudios de caso es el tipo de informe resultado de la investigación, puesto que es susceptible de ser comprendido también por las personas que estén fuera del ámbito académico educativo; de ahí la “accesibilidad” de los resultados de la misma.

7. El dilema real o ficticio, pero dilema al fin: objetividad y subjetividad en la investigación educativa

La temática de la objetividad emergía como tema recurrente, aparecía constantemente en mi trama mental al intentar explicar por escrito mi propio diseño y toma de decisiones en la investigación. Sin embargo, no consistía en una cuestión objeto de mi propia preocupación, creía tener resuelta mi postura, pero sí era necesario esclarecerla, es por ello que me sumo a la voz de algunos autores que reflejan mi propia visión.

Desde el paradigma en el que me posiciono, al decir de Guba (1990, p. 17) sobre la objetividad, “[...] constructivists not only abjure objectivity but celebrate subjectivity”.

También acudo a las palabras de Gramsci (citado en Tamarit, 1997, p. 127) al referirse a la objetividad del conocimiento producido:

¿Es posible que exista una objetividad extra-histórica y extra-humana? Pero, ¿quién juzgará de tal objetividad? ¿Quién podrá colocarse en esa suerte de punto de vista que es el ‘cosmos en sí’? [...] Objetivo quiere decir siempre ¿humanamente objetivo?, lo que puede corresponder en forma exacta e históricamente unificado en un sistema cultural unitario; pero este proceso de unificación unitaria adviene con la desaparición de las contradicciones internas que laceran a la sociedad humana...

Intenté que la investigación reflejara, en alguna medida, las contradicciones propias del actuar de los seres humanos en ella presentes, así como mis propias contradicciones en el escenario, producto de una situación única y humana. Por ello, entre las críticas que se le hacen al estudio de caso, cuenta su falta de transferibilidad, de la capacidad de homologación de un caso con otro, ya que como no es posible encon-

trar idénticas situaciones, tampoco se pueden efectuar generalizaciones. Arribar a conclusiones generales no constituía un objetivo planteado en este trabajo, sino mostrar lo complejo, dinámico, múltiple, contradictorio de un caso particular.

Para ello, la observación de clases, el análisis de documentos y las entrevistas a estudiantes, profesores y profesoras constituyeron los instrumentos seleccionados en la recolección de información.

8. Primeros pasos metodológicos

8.1. Cómo observar

Para poder adentrarme en las clases, debía optar por una estrategia de recolección de información, es el caso de la observación. La observación como tipo de instrumento remite a la primacía de un sentido, “la vista”, sin embargo, involucra al resto de los sentidos, a la persona misma que piensa y otorga significados y que vivencia acorde a su propio esquema referencial de interpretación. Me planteaba indagar el problema a través de la observación de las clases. Observar sin una estructura cerrada en cuestiones temáticas, pero era consciente de la necesidad de un marco teórico que constituyese una referencia conceptual de la mirada.

La observación puede llevarnos al estudio de un aspecto parcial de una situación, o bien a una estructuración más global de su funcionamiento. A pesar de todo, hay que intentar siempre introducir algún tipo de dialéctica entre el aspecto parcial y el todo de la situación, con el fin de poder llegar a establecer el sentido de cada elemento en su conjunto. Sea el que sea el método que se emplee (lógicamente deberá estar su marco de operaciones adaptado al objeto que se pretende conocer), el intento de estudio ha de tener como objetivo final la realidad global. (Postic y De Ketele, 1988, p. 11)

Desde una visión holística:

La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso,

en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 150)

Procuré reflejar el contexto en el que transcurre la observación (Rodríguez Gómez, 1999) desde la distribución espacial en la cual tienen lugar los acontecimientos, los recursos didácticos y específicamente los de índole tecnológica presentes, la cantidad de estudiantes, la secuencia temporal de la clase, hora de inicio y fin de la misma. De ser posible, y si existieran, describir hechos relevantes o escenas que dieron lugar a una secuenciación de la misma (el antes o el después de un suceso); describir a las personas que se destacan, tanto por su intervención como por su escasa participación; abordar desde la perspectiva psicosocial el clima general de la clase, desde la perspectiva didáctica, los contenidos trabajados, la metodología empleada, etc.

8.2. *El análisis de documentos*

Para abordar el caso también realicé análisis de documentos, tanto los de tipo institucional como los de las clases mismas.

El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y dato disponible. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente, previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memorandas, registros de acreditación, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos...

Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones. (Erlandson, 1993 citado en Vallés, 1999, p. 120)

Diseñé un primer ordenamiento posible para recoger la documentación. Una primera clasificación, acorde a si correspondían a la esfera institucional universitaria o al desarrollo de la clase; una segunda clasificación, inherente a los documentos referidos a la clase. Surgió

la necesidad de dividir según el antes, el durante y el después de la misma. Los documentos que conformaban la etapa previa (por ejemplo, la planificación docente), los que correspondían a la clase misma, y aquellos documentos referidos a una etapa posterior, son el caso de los trabajos prácticos o ejercicios de tipo evaluativos realizados por el alumnado.

En este punto también encontré una especie de falso dilema, me daba sensación de seguridad trabajar con letra escrita, como si garantizara una cierta objetividad e inmutabilidad por el simple hecho de estar escrito. Quizás esta ilusión se basa en otra de tipo social, la creencia de que la palabra o el número escrito son más fiables, una creencia poco realista, pero existente.

8.3. Apuntes en el cuaderno de notas de campo

Este cuaderno nació casi como una necesidad, no como una decisión tomada en el diseño preliminar de la investigación. Surgió en el trabajo de campo mismo. Porque sabía que debía existir un momento y un espacio para volcar pensamientos, dudas, sensaciones o primeras impresiones luego de las entrevistas; era ese el momento en el que recurría a mi libreta de campo y, entonces, escribía sin necesidad de un esquema previo ni una regularidad estipulada con anterioridad. El cuaderno de notas pretendía ser un acompañante incondicional de mis pasos por el andar investigativo, allí estaría cuando el momento lo inspirase. Luego de la recolección de evidencias, constituyó un aliado para mi mesa de trabajo en la reconstrucción del caso; recurría a él para verificar mis pensamientos, impresiones inmediatas, analizar clases o revisar entrevistas.

8.4. Las entrevistas

Las entrevistas otorgarían presencia viva, harían presente la voz de los sujetos, una vez ausentes. Este instrumento de recolección de información debía ser diseñado con antelación, pero a la vez intentaría que esto no significase “cerrar” la entrevista antes de darle apertura, es decir, dejar libre el guión de la entrevista en relación con los momentos y

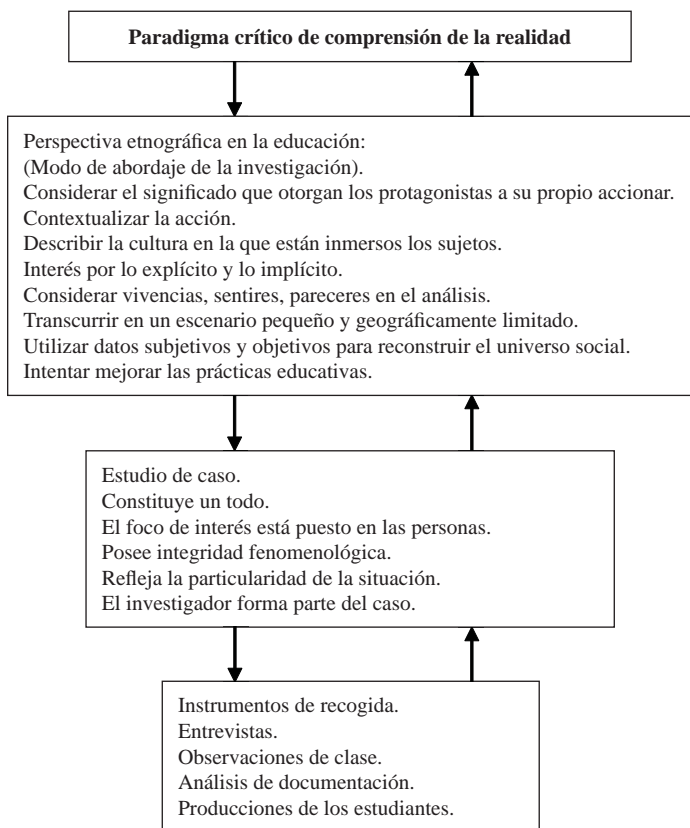
con los temas por abordar para la aparición de cuestiones espontáneas cuando llegase el momento real de administración de las entrevistas con los sujetos del caso. Las entrevistas las concebía con profundidad, no directas, semi-estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan, 1996, p. 101)

A pesar de la amplitud en la propuesta inicial, había organizado los temas que me interesaba tratar con los entrevistados.

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 168)

A continuación, presento un cuadro a modo de síntesis recopilatoria con las decisiones asumidas.



POSICIONAMIENTOS METODOLÓGICOS ASUMIDOS

Basado en Pérez Serrano, G. (2000). *Investigación Cualitativa Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

9. Para concluir y a la vez seguir

De esta manera, quedan delineados los principales momentos en la toma de decisiones de índole investigativa en su fase inicial. Con la narración de los mismos, pretendí abrir un espacio para compartir dilemas, posiciones y reflexiones que quizás pudieran servir de referencia o contraste para otros trabajos de indagación en el área educativa.

Aquí se trataron algunos de los múltiples puntos que pueden surgir cuando comienza una investigación, tales como la formulación de un único foco, la posibilidad de limitar el mismo por sobre otros, su traducción hasta convertirlo en un tema, la transformación del tema hasta constituirse en problema de la investigación. Como he señalado, asumir un posicionamiento frente a la investigación educativa y encontrar una metodología que dé cuenta del problema a indagar, en ocasiones, es lo más difícil de lograr; por ello constituyeron los pasos que quedaron expuestos mediante un ejemplo concreto de investigación. Además, el proceso narrado constituye un referente real, no hipotético, para erigirse como ejemplo, para acordar o no con él, pero válido en tanto permite “dialogar” con otros estudios similares. Otro aporte, es que exhibe un modo de reflejar lo vivido de manera más próxima al proceso personal del investigador que en otros trabajos de tipo genérico y, quizás, menos personales, de estudios de investigación educativa.

Es importante aclarar que el posicionamiento metodológico asumido constituyó un punto de partida, aunque no de llegada. Instauró una guía inicial de acción, reflexión y revisión de las decisiones a tomar, pero este proceso no se da al principio, de una vez y para siempre, puesto que, como afirma Sautu (2003), se conforma por rondas deliberativas permanentes en el andar investigador y que atraviesan todo el camino por construir.

Notas

- 1 Disponible en: <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/imbernon.pdf>. Consulta 05/02/07.

Bibliografía

- Alvarez, A. y Méndez, R. (1995). Cultura Tecnológica y Educación. En J. Sancho y L. Millán (Comps.), *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario* (pp. 21-35). Sevilla: Publicaciones.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. Londres: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (1999). *Handbook of Qualitaty Research*. Londres: Sage.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. London: Sage
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G. y Lincoln, S. Y. (1978). *Effective evaluation*. San Francisco, California: Jossey Bass Publishers.
- Guba, E. G. y Lincoln, S. Y. (1985). *Effective evaluation*. London: Jossey Bass Publishers.
- Imbernon, F. (2006). *El profesorado ante los retos del siglo XXI. Repercusiones en las políticas e instituciones educativas*. Extraído el 5 febrero, 2007 de <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/imbernon.pdf>.
- Leach, J. y Moon, B. (2002). *Globalización, nuevas tecnologías y profesores*. Ponencia [CD-ROM] presentada en el II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Marcelo, C., Parrilla, A., Mingorace, P., Estebaranz, A., Sánchez, V. y Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajoz: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marshall, C. y Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez Serrano, G. (Coord.). (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Gómez G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sancho, J., Hernández F., Carbonell, J., Tort, T. y Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Sautu, R. (2003). *Todo Es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamarit, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.