

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/291333966>

Maneras de Descubrir: La Recopilacion de Datos en Investigacion Cualitativa

Book · January 2004

CITATIONS

2

READS

1,099

2 authors:



[Colin Lankshear](#)

Mount Saint Vincent University

147 PUBLICATIONS 7,554 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Michele Knobel](#)

Montclair State University

96 PUBLICATIONS 6,021 CITATIONS

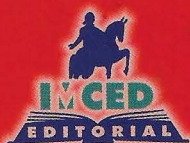
[SEE PROFILE](#)

MANERAS DE DESCUBRIR

La recopilación de datos
en investigación cualitativa



Colin Lankshear
& Michele Knobel



PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE

Maneras de descubrir:

**La recopilación de datos
en la investigación cualitativa**

Maneras de descubrir:

La recopilación de datos en la investigación cualitativa

Colin Lankshear y Michele Knobel

2004

Editorial IMCED
Colección Pedagogía

Director General del IMCED:
Rogelio Raya Morales

001. 4335

L289 Lankshear, Colin

**Maneras de descubrir. La recopilación
de datos en la investigación cualitativa
/ Michaela Knobel. -- [Morelia]: IMCED, 2004
272p.; 28 cm (serie pedagogía, I)**

ISBN:

Contiene bibliografía.

**1. Investigación 2. Metodología
3. Educación - Investigación I. Knobel, Michaela,
Coaut. II. t. II. Serie**

Maneras de descubrir. La recopilación de datos en la investigación cualitativa
Colin Lankshear y Michaela Knobel

Editorial IMCED
Colección Pedagogía N° 1

Primera edición 2004

**© Instituto Michoacano de Ciencias
de la Educación (IMCED) *José María Morelos*.
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad.
C.P. 58060, Morelia, Michoacán, México.
Tels.: 01(4)316 75 15 y 01(4)316 75 16
Fax: 01(4) 316 75 93
www.unimedia.net.mx/imced
imced@unimedia.net.mx**

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN:

Director Editorial:
Dr. José Ramírez Guzmán

Editor en Jefe:
Francisco Javier Hernández Rodríguez

Traducción:
Jorge Manuel Sierra Ayil

Supervisión de la traducción:
Gonzalo Viveros Plancarte

Estilo:
Martha Eréndira Paniagua Roldán

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio.
Impreso en Morelia, Michoacán, México.

INDICE

I. Principios básicos de la investigación cualitativa	9
II. Ideas clave relacionadas con la recopilación de datos en la investigación cualitativa	29
III. La recopilación de datos orales en la investigación cualitativa	69
IV. La recopilación de datos que se observan en la investigación cualitativa	125
V. La recopilación de datos escritos en la investigación cualitativa	175
VI. La calidad de las investigaciones cualitativas: validez y confiabilidad	239

I. Principios básicos de la investigación cualitativa

Este libro ha sido escrito para apoyar nuestro libro *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*, que se refiere al análisis de los datos cualitativos. Los dos libros se han diseñado como una introducción básica a la investigación cualitativa en el contexto de la educación. Está dirigido, principalmente, a los maestros interesados en la investigación cualitativa relacionada con su trabajo, incluyendo la investigación en las aulas y en las escuelas.

Ambos libros los hemos escrito desde la perspectiva de nuestra filosofía personal de hacer investigación. La cual se sustenta en la idea que la investigación es una práctica discursiva que es metódica, sistemática y contable, que garantiza las normas y los niveles de exigencia en relación con su validez, confiabilidad y lógica.

En otras palabras, para que este trabajo se considere como investigación, en primer lugar tiene que ser una actividad que acepte la importancia de las normas y los criterios generales como una guía para realizar la investigación. Tiene que ser una actividad que se desarrolle en forma sistemática y metódica, aumentando las posibilidades de ser válida y confiable. Sin embargo, ya sea que un estudio específico de investigación sea o no de buena calidad, el desarrollo de la investigación debe considerar algo más que únicamente el hecho de ser sistemática y metódica, puesto que ya considera el propósito de ser válida y confiable. Más bien, debe ser metódica y sistemática en un alto nivel de competencia. Debe encontrar la relevancia de las normas y los criterios de validez y confiabilidad en un nivel complejo.

¹ KNOBEL, M. y Lankshear, 2001.

Entonces, aunque una actividad sea metódica y sistemática, con objetivos como la validez y la confiabilidad, no se le puede considerar del todo como una investigación. Ya que no toda la investigación que se hace en este sentido es buena. Para ser una buena investigación y obtener un alto nivel de aprovechamiento, deben considerarse los intereses y retomar los compromisos.

Desde la perspectiva de esta filosofía, creemos que muchas de las investigaciones en el aula, han sido hechas por los profesores con propósitos relacionados con su propia materia, sin que sea considerada propiamente como investigación. Esto se debe a que no es lo suficientemente metódica, sistemática, ni cuenta con los criterios generales y las normas exigidas. De hecho, creemos que mucho del trabajo que generalmente se hace en nombre de la investigación educativa, tampoco se le puede llamar investigación. Por ello, es que hemos decidido escribir estos libros como una introducción, para precisar, con la mayor claridad posible, lo que nosotros consideramos como las características generales e importantes de la investigación cualitativa. Estas características pueden establecerse de manera muy simple, para que un estudio pueda ser considerado como un trabajo de investigación debe:

- Estar basado en un problema de investigación claro y con preguntas de calidad.
- Tener argumentos apropiados para sus teorías y conceptos.
- Poseer un enfoque adecuado para la recopilación y organización de la información (un diseño de colección y organización de datos).
- Tener una buena orientación para analizar la información (un diseño de análisis de la información).
- Presentar un informe de resultados y descubrimientos que señalan la pregunta de investigación, así como la implementación del modelo.

A lo largo de este capítulo, desarrollaremos con más detalle lo que entendemos como las características generales del modelo de investigación.

Preguntas y propósitos de investigación

Una pregunta de investigación de buena calidad y bien formulada es el componente clave de un proyecto exitoso de investigación. Una pregunta de investigación clara y precisa, indica qué tipo de exigencias se incluirán para orientarla, y qué tipo de datos e información serán necesarios recopilar. Generalmente, las preguntas de investigación bien formuladas aportan pistas importantes acerca de cómo, quién y dónde será recopilada la información. También una buena pregunta puede indicar algunas de las ideas que se asumen acerca del mundo y de la problemática a la cual nos estamos refiriendo.

Entonces, una pregunta de investigación bien estructurada:

- Es clara, concisa y bien centrada.
- Está fundamentada.
- Nos motiva y nos ayuda a levantar la autoestima (que nos irá alimentando a través del largo camino que recorreremos).
- Es una actividad que se puede realizar y manejar.
- Es significativa, es decir, el valor de la respuesta que se obtiene sirve para justificar el esfuerzo y las fuentes que la orientan.
- No tiene respuestas únicas.

La pregunta que se construye, nos indica directamente qué decisiones tomar al elegir los diseños de investigación que mejor se acomodan a nuestro estudio; también nos enteramos de la colección de datos y herramientas, de técnicas y estrategias de análisis que serán las más útiles para nuestro estudio.

Es conveniente explorar las preguntas y los propósitos de investigación en relación más amplia con el tema y con los vínculos que existen entre una estructura clara y los procesos de la investigación disponibles, consultando las fuentes que fundamenten nuestro estudio, así como las decisiones sobre cómo recopilar y analizar nuestra información. En nuestro trabajo, hemos diseñado estos propósitos de la investigación con cuatro puntos:

- El problema de investigación.

- La pregunta de investigación.
- La meta de investigación.
- Los objetivos de investigación.

Aunque estos cuatro puntos se encuentran muy relacionadas entre sí, no tienen el mismo significado. Creemos que las relaciones que existen entre ellos no siempre han sido bien entendidas, y esta es la razón, a menudo, por la cual los principiantes y los investigadores que tienen poca experiencia, encuentran dificultades al estructurar y enfocar su investigación. En nuestro trabajo personal, pensamos que la pregunta de investigación es algo que se parece mucho a un ángulo, algo así como tener una perspectiva del problema. Lo vemos del modo en que la pregunta ayudará a resolver el problema o a encontrar un desafío. También pensamos que la pregunta de investigación, contempla el enfoque que incluye una meta, implementándola en el proyecto de investigación, a través de una serie de objetivos que colectivamente cubren la pregunta.

Por ejemplo, en el proceso de intentar formular preguntas de investigación, o preguntas que generalicen el problema, podemos llegar a pensar que nuestro problema es demasiado amplio o vago. Sin embargo, no llegaremos muy lejos si minimizamos el problema, hay que empezar a reflexionar sobre el propósito que queremos lograr a través de nuestra investigación, y establecer un conjunto de objetivos que nos llevarán a la meta. Estos objetivos pueden ayudarnos a establecer un conjunto de preguntas centrales, que en su momento nos ayudan a afinar el problema (o los aspectos específicos de un problema) que queremos resolver.

Desde este punto vista, podemos con mayor facilidad ser capaces de priorizar los objetivos que hemos identificado previamente, y después pensar en las preguntas a través de las cuales podemos resolver tales objetivos. Podemos pasar a través de una serie de repeticiones o ciclos de reflexión, incluyendo las cuatro dimensiones de nuestros proyectos de investigación (el problema, la pregunta, el propósito, los objetivos), pero antes debemos reflexionar si tenemos suficientemente claro cuáles son los temas de nuestra investigación. En el proceso de desarrollar esta visión clara, logramos preguntas de investigación de buena calidad.

Al clarificar nuestros propósitos y objetivos de investigación, debemos reflexionar e interactuar de la misma forma en que se desarrollaron las preguntas de investigación de buena calidad. Esto implica la importancia de consultar la bibliografía y las otras fuentes de información que ayuden a diseñar y planear el enfoque que daremos a nuestro modelo de recopilación de datos y a nuestro modelo para el análisis de la información. Es importante darse cuenta de que esto no es simplemente un proceso de secuencias, en el que “primero” determinamos nuestros propósitos, “enseguida” leemos los libros disponibles para desarrollar el marco conceptual y la estructura teórica del estudio, “posteriormente” diseñamos y planeamos nuestra estrategia de recopilación de datos, para “finalmente” decidir el modelo de análisis de la información. El proceso es dinámico y se desarrolla en múltiples direcciones: Podemos empezar con una idea preliminar del problema de investigación o de la pregunta, leyendo la literatura que nos ayude a clarificar y refinar nuestro planteamiento y, al mismo tiempo, estaremos desarrollando ideas sobre el tipo y la cantidad de datos a recopilar y la manera de analizarlos. Sin embargo, mientras estemos pensando en la recopilación y en el análisis de datos, también podemos darnos cuenta si nuestra pregunta es demasiado amplia o muy general. Así que al realizar algunas preguntas, debemos tener bien claro los propósitos y objetivos de nuestro estudio. En la medida en que tomemos estos procesos reflexivos con seriedad, considerando el tiempo para hacerlo bien, entendiendo las relaciones que existen entre ellos y sus componentes, nuestra pregunta de investigación mejora y aumentan las probabilidades de realizar el proyecto de manera exitosa.

Organizar el contenido de la investigación

Si queremos que la investigación educativa mejore nuestra práctica docente, necesitamos algunos conceptos y teorías acerca de lo mejor que la educación debe ser, y de ese modo, qué tipo de aspectos pueden llevarnos a potenciar la práctica docente. Sin lo cual, no tenemos un marco de referencia que nos diga si existen oportunidades de investigación, o elementos que nos permitan observar sucesos inesperados o problemáticos en los salones de clase o en otros

lugares, que conforman fenómenos que vale la pena investigar.² Una buena manera de estar en situación y con posibilidades de realizar una investigación útil, es hacer conexiones entre las ideas y la información que se obtienen de las diferentes fuentes de estímulo profesional —como la información que podemos obtener de los colegas, de las lecturas que tenemos hechas, de las políticas y las actividades en el desarrollo profesional.

Hay al menos tres momentos de información en los procesos de investigación educativa. El primero es el momento en el cual reconocemos que es posible alimentar o potenciar el contenido de la investigación. Lo cual es el resultado de:

- Algo que hubiéramos leído.
- La idea de un programa de desarrollo profesional.
- La experiencia de algún colega.
- Un resultado inesperado en el ambiente de nuestro trabajo.
- Los intereses o sorpresas que tiene otra persona, etc.

El segundo momento sucede cuando tratamos deliberada y sistemáticamente de orientar bien esta idea inicial y alimentarla, de modo que la podamos transformar en una pregunta de buena calidad y en ideas sobre las diversas formas de investigarla. Es en este momento que inicia la lectura e investigación sistemática de las diferentes formas a través de las cuales podemos entender y resolver este planteamiento. Por ejemplo:

- Esta idea que quiero investigar, ¿Cuáles son las diferentes maneras en que otras personas han conceptualizado este tema?
- ¿Cuáles son las diferentes teorías que apoyan los enfoques para enseñar la lectura y la escritura, explicando las dificultades y éxitos que se pueden tener? ¿Cuáles son los estudios de investigación que ya se han hecho en este campo?
- ¿Qué diferencia hay entre uno y otro en relación con sus teorías y conceptos inherentes?

² Cf. Carspecken. 1996, Heath, 1983, Lankshear, Bigum. *et. al.* 1997.

- ¿Qué razones tengo para construir mi propia investigación con un enfoque que se tome de estos estudios y no de otros?

Este momento se puede dar durante toda nuestra investigación, de maneras a través de las cuales podemos refinar nuestro proceso de investigación según se vaya avanzando.

El tercer momento se presenta después de haber hecho nuestra investigación, mientras reflexionamos en ello a la luz de la retroalimentación, o de otras cosas que encontramos, que nos estimulan a seguir con nuestro trabajo. Este puede llegar a ser el primer momento en un nuevo ciclo de investigación. Y en realidad, muchas veces lo es. Cuando los profesores tienen una buena experiencia en investigación, y saben que esto les ayuda a enriquecer su trabajo, a menudo crean buenos hábitos de investigación, en la manera de trabajar cotidianamente en sus labores profesionales. Empiezan buscando activamente informarse y mantenerse al día, con base en un rango de perspectivas sobre planteamientos y temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Resulta que todo esto realmente les ahorra tiempo, hace de la enseñanza algo más vivo y atractivo, ayudando a obtener mejores resultados de su trabajo, sin que esto resulte una carga adicional.

El no comprometerse con este tipo de exigencia, es no hacer investigación, o meramente dar palos de ciego. Una base firme para cualquier investigación respetable, implica:

- Reconocer que los conceptos no pueden tomarse a la ligera.
- Entender el modo en que los conceptos se encuentran articulados a las teorías, creencias, perspectivas, valores, etc.
- Darse cuenta de que cualquier investigación que evite la teoría y que no organice el estudio con conceptos claros y coherentes, no es realmente una investigación.

Estructurar un diseño de investigación apropiado

La investigación trae consigo la evidencia de lo que es importante para una pregunta o problema. Esta evidencia se recopila, se organiza y se analiza, de manera tal, que nos permita aceptar que los

hallazgos que tienen su fundamento en ellos son deducciones razonables. Es decir, deducir razonablemente, si estamos partiendo del análisis y los datos involucrados en la investigación y si éstos son apropiados al tipo de problema con que tratamos, y a los tipos de pregunta o preguntas que se hacen.

Nuestro concepto de investigación se basa en la idea de entender aspectos del mundo de manera más clara, precisa y predecible, asumiendo que:

- Existe un cierto orden y tipo de cosas y
- Esto puede rebelarse si enfocamos al mundo en forma sistemática y razonable.

El concepto clave implicado aquí, es la idea de un diseño. Un diseño se puede concebir como un procedimiento apropiado, o como una guía orientadora para actuar bajo ciertas condiciones. Si estamos bajo las condiciones del ártico, por ejemplo, un iglú es un diseño excelente para hacer una casa. Sin embargo, es un diseño equivocado, en lugares tropicales. De manera similar, un diseño de construcción que puede ser muy aceptable en lugares en los que nunca tiembla, puede no ser aceptable en aquellos lugares en los que los terremotos son comunes. El éxito definitivo de un estudio de investigación depende, finalmente, de que esté bien diseñado. Lo cual presupone la necesidad de estar alerta en cuanto a la importancia del diseño, desde el momento en que por primera vez observamos una pregunta o un posible problema de investigación.

Un diseño adecuado de investigación empieza con preguntas y problemas claros, concisamente enmarcados y con un claro sentido de los propósitos de investigación —es decir, en los que hemos puesto la esperanza de lograr, a través de la investigación. Nuestras intenciones de investigación, pueden ser identificados como un juego de propósitos y objetivos, relacionados con el contenido de investigación a manera de pregunta o problema. Un enunciado claro y conciso de los propósitos de investigación, es absolutamente necesario para hacer un trabajo de calidad. El tipo de pregunta de investigación que hacemos circunscribe, casi siempre, nuestro rango de opciones de diseño. Algunos tipos de diseño son menos apropiados que otros para cierto tipo de preguntas y problemas, así como otros

diseños no son del todo apropiados. Por ejemplo, considerar la pregunta ¿de qué manera pueden los alumnos del cuarto grado de esta escuela ayudar a los estudiantes de primer año a sentirse más cómodos y seguros? Probablemente encontraremos, por ejemplo, que un diseño de comunicación cualitativa o que un diseño de investigación-acción, generará más información y hallazgos útiles que un modelo de estudio de caso. También podemos encontrar que un diseño para un estudio de etnografía no es del todo apropiado.

El diseño de investigación debe también contener un marco de referencia teórica y conceptual que ayude a clarificar las preguntas, problemas y propósitos que tenemos en mente; nos dirá lo que ya sabemos, y nos ayudará a entender de qué modo son útiles los conceptos y elementos específicos de la teoría.

Guiados por el análisis cuidadoso de nuestras preguntas y problemas de investigación, por nuestro marco de referencia conceptual y teórico, por las lecturas de los libros publicados sobre investigación, el propio diseño también debe contener una estrategia para recopilar y organizar datos que resulte relevante para nuestros problemas y preguntas de investigación. Esta es una estrategia que nos capacita para recopilar el tipo adecuado de datos que se relacionen, precisamente, con nuestro enfoque de investigación, para recopilar datos de buena calidad, del tipo adecuado, y así recopilar el número de datos necesarios para investigar nuestro problema y pregunta de un modo riguroso e inspirador. Para ser más precisos, nuestro diseño de investigación debe contener, como uno de sus componentes claves, un diseño de recopilación de datos. Sobre la base de este diseño, y de acuerdo con los variados recursos de tiempo, dinero, energía, etc., que tenemos a nuestra disposición, con el tiempo desarrollaremos un plan de recopilación de datos.

Además de tener una estrategia para recopilar y organizar nuestros datos, también necesitamos una estrategia para analizar nuestros datos. Esto se puede hacer como un diseño de análisis de investigación. El elemento más importante de nuestra estrategia o diseño de análisis de datos es que debe ser coherente con nuestros propósitos de investigación (el problema/pregunta de investigación y los propósitos y objetivos), así como con el marco de referencia teórico y conceptual, y con la cantidad y tipo de datos que recopilemos. Por

ejemplo, si queremos recopilar y analizar una gran cantidad de datos, necesitaremos usar formas de análisis que puedan manejar grandes cantidades de datos y que nos den los tipos de descubrimientos que buscamos. De otra manera, no podremos completar la investigación. Por otro lado, si queremos concentrarnos en menos datos pero analizarlos con gran profundidad, necesitamos usar formas de análisis de datos que nos den la profundidad y la especificidad que buscamos.

Finalmente, nuestro diseño de investigación debe contener una estrategia para interpretar el análisis de nuestros datos, que nos pueda proporcionar hallazgos y conclusiones, derivados de nuestra investigación, lo que nos permitirá hacer recomendaciones o implicaciones basadas en nuestra investigación.

Es importante señalar aquí, que en el diseño de la investigación, todos sus componentes tienen la obligación de ajustarse o ir juntos uno con el otro coherentemente. Nuestro marco de referencia teórico y conceptual tiene que adaptarse a nuestros objetivos y propósitos de investigación. Del mismo modo, nuestra estrategia de recopilación de datos tiene que ajustarse a los propósitos de la investigación, al marco de referencia conceptual y teórico, y al enfoque del análisis de datos. Asimismo, nuestra estrategia de análisis de datos debe adaptarse a la estrategia de recopilación de datos, al marco de referencia conceptual y teórico, y a los propósitos de investigación. Así, nuestra estrategia interpretativa nos va a permitir relacionar lo que emerge de nuestro análisis de datos con nuestros propósitos de investigación y, más adelante, con las recomendaciones e implicaciones que queremos sugerir, y que están de acuerdo con nuestros propósitos.

Hay seis puntos importantes que hay que enfatizar en el diseño de investigación y en el desarrollo del diseño apropiado para un estudio cualitativo:

1. Los diferentes tipos de diseños de investigación que existen, son variaciones que giran alrededor del un conjunto de componentes más o menos comunes. Todo diseño viable de investigación contiene algún tipo de conceptos o constructos claves, alrededor de los cuales se organiza y conceptualiza el estudio. Si no tenemos un

cuidadoso marco de referencia de construcción conceptual, no tenemos con que sostener que el estudio sea un todo coherente. Del mismo modo, un diseño de investigación, necesariamente, se construye alrededor de alguna posición teórica. Esta posición teórica, tiene que ir de acuerdo con los conceptos clave y ambos tienen que estar de acuerdo con la pregunta de investigación. Y así, todo diseño de investigación maduro contiene métodos, técnicas, procedimientos y criterios para recopilar datos, revisar la calidad de los mismos, organizar y manejar la información y, finalmente, para analizar los datos. Estos métodos deben ser coherentes con todos los elementos que hemos mencionado. Cada diseño de investigación debe de contener un elemento que interprete lo que se obtiene del análisis de datos para convertirlos en hallazgos y conclusiones. Esa es la razón por la cual es conveniente pensar en el diseño de investigación enmarcado dentro de la lógica; al tener la forma de un argumento que empieza con una pregunta, organiza una respuesta, moviliza la evidencia, justifica los puntos que se plantean y deriva en conclusiones que surgen de los pasos anteriores.

2. Los diseños de investigación deben ser vistos como modelos amplios, no como marcas ya hechas y diferenciadas con números. Cualquier tipo de diseño de investigación es compatible con un rango de opciones conceptuales, teóricas, metodológicas, analíticas e interpretativas –al mismo tiempo que es incompatible con algunos otros. Por ejemplo, no hay nada en el diseño etnográfico que diga que una etnógrafa *debe* incluir a los periodistas participantes. Ya sea que una etnógrafa específica emplee o no a los periodistas participantes, tiene que decidirse en relación con el estudio específico y la pregunta que se esté planteando. El estudio de caso puede o no involucrar investigaciones. Si incluye entrevistas, hay una amplia posibilidad para los investigadores de seleccionar preguntas de opción múltiple, escala abierta o cerrada, dependiendo de la especificidad de la investigación.

3. De ese modo, mientras una pregunta de investigación dada se circunscribe a los tipos de diseño de investigación que pueden ser utilizados, a menudo no limitarán la elección a la opción de diseño único. Y aún cuando se haga, de ningún modo se estipulan los con-

ceptos precisos que han de usarse, la teoría que deba emplearse, o los tipos de recolección, análisis y las técnicas que se usen.

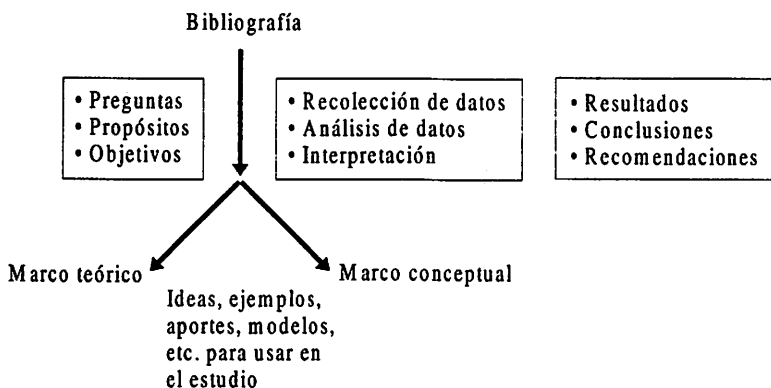
4. Así pues, en cada caso, el investigador tiene una tarea seria que llevar a cabo con el estudio designado. Fuera de lo que se conoce como estudios de réplica, donde el investigador se apega tan exactamente como sea posible al diseño y al enfoque que emplea otro investigador, pero con un tipo diferente de participantes, así los modelos de investigación pueden ser una cosa preconcebida. Las investigaciones tienen que ser trabajadas, refinadas, moldeadas, adaptadas y monitoreadas en referencia a la pregunta de investigación que se hace, con los recursos disponibles, con los criterios de coherencia, claridad y razonamiento adecuado, etc.

5. Es necesario para los investigadores evitar la trampa de generar preguntas de investigación de buena calidad y luego optar por otro tipo de diseño (por ejemplo, ya sea porque es popular o que le favorezca, o porque ha escuchado comentarios acerca de él), sin considerar el tipo de coherencia que deba haber entre la pregunta de investigación y el diseño de investigación. Aún cuando esto es bastante improbable que suceda, ocurre con frecuencia –sin pensar que los investigadores principiantes y poco experimentados no tengan fundamentos para entender los tipos de diseños de investigación, y las clases de preguntas que son buenas y las que no lo son.

6. Tener un diseño de investigación de buena calidad, es también parte de la ética del investigador con los compromisos y los deberes de la investigación. Hay estudios que fracasan, debido a decisiones inadecuadas de diseño, reflejándose directamente en el tiempo y en la disponibilidad de quienes participan en la investigación.

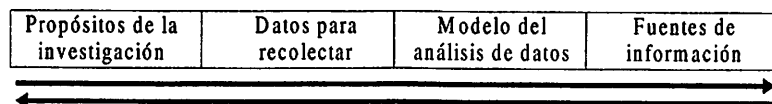
Creemos que las relaciones que existen entre los componentes principales del diseño de investigación se observan con mayor claridad en el siguiente diagrama.

1.1 Diagrama de los componentes del diseño de investigación



Un segundo diagrama simplifica el primero, de modo que ayude a clarificar el concepto de diseño de investigación y la idea de coherencia que debe existir entre los diferentes componentes del diseño.

1.2 Diagrama del diseño de investigación



Los propósitos de investigación, que se indican en el lado izquierdo del diagrama, indiscutiblemente dan forma y definen al estudio. El investigador tiene que recoger datos que sean pertinentes e importantes para los propósitos de investigación en general y para la pregunta de investigación en particular. En otras palabras, los datos tienen que adecuarse o encajar con la pregunta. Las dos direcciones de las flechas significan que nuestros planes de investigación proporcionan información sobre el tipo de datos que debemos recopilar, y también indican que estos datos que realmente somos capaces de coleccionar pueden mostrar formas a través de las cuales debemos modificar nuestros propósitos iniciales de investigación. De modo similar, las flechas de dos direcciones, indican que el investigador tiene que seleccionar métodos y técnicas de análisis de datos que sean coherentes en la información. Al mismo tiempo, los métodos de análisis de información que el investigador ahora posee, tienen que ver con la limitada utilidad del tipo de información que de momento se puede trabajar y por lo tanto recopilar. Y esto a

su vez, da forma a los planes de estudio que el investigador tiene en mente.

Tenemos un componente que se llama fuentes de investigación. Se refiere a los libros que existen sobre el tema (específicamente, los libros que ya han sido publicados), y a otras fuentes de información (por ejemplo, personas que tienen experiencia y conocimiento importante sobre este asunto) que sean relevantes para la investigación. A manera de escritos y de otras formas de comunicación, los investigadores, teóricos y expertos, pueden hacer que estos puntos estén disponibles, y así tener varias opciones para enfocar las teorías, los conceptos y las metodologías pertinentes para dar forma y guiar nuestra investigación. Una vez más, las flechas de dirección múltiple indican que podemos y debemos hacer uso de fuentes de información en todas las fases de nuestra investigación, y que en cualquier punto de la misma, las fuentes que nos han mantenido informados, también nos aconsejarán si es necesario hacer algunas modificaciones en uno o más de los componentes de nuestro diseño.

Con frecuencia, encontraremos que hay más de un tipo de enfoque teórico y más de un marco de referencia conceptual que podemos usar para llegar a tener un diseño de investigación coherente. En tales casos, se tiene la oportunidad de elegir. Puede ser que optemos apoyarnos en una teoría y un marco de referencia que encontremos más atractivo debido a razones personales o profesionales. O podemos escoger un marco de referencia que ya ha sido usado con éxito por otros investigadores, cuyo trabajo nos resulta interesante y útil para resolver preguntas y problemas que son parecidos a los nuestros. Pero cualquiera que sea el marco de referencia teórico y conceptual que tenemos para nuestro estudio, tiene que estar de acuerdo con nuestro problema y con nuestra pregunta, así como indicarnos la forma de recopilar datos apropiados y analizarlos correctamente.

Hemos colocado la columna de fuentes de investigación al final del lado opuesto del diagrama, en la columna propósitos de investigación, para que nos recuerde la necesidad de acudir a la bibliografía disponible sobre el tema, para tener la seguridad de que todos los

componentes están en concordancia. Necesitamos seguir leyendo los libros que tenemos a la disposición, seguir hablando con personas que tienen la experiencia y el conocimiento adecuado, hasta adquirir la confianza de que realmente entendemos lo que es nuestra pregunta, y qué tipo de teoría y conceptos están de acuerdo con ella. También es indispensable usar la información que nos ayuda en la toma de decisiones coherentes y justificables sobre qué datos recopilar y cómo analizarlos. Estamos conscientes de que hemos repetido este punto muchas veces, pero creemos que no está de más.

Cuando los componentes del diseño de investigación son coherentes unos con otros la investigación es de buena calidad, de lo contrario no podemos decir que sea una investigación.

Las columnas de propósitos de investigación e informantes, son puntos de referencias necesarios en lados opuestos de un ciclo, para poder conservar los componentes de colección y análisis de datos juntos y de una manera adecuada. No podemos determinar qué tipos de datos recopilar y la manera de analizarlos sin tomar en cuenta el tipo de problema y pregunta de investigación que tenemos; pero al mismo tiempo, no podemos saber cuáles son las opciones y cuáles las oportunidades más efectivas de escoger, sin hacer referencia de los informantes en los libros escritos. De ese modo revisamos los componentes del diseño de investigación para que se ajusten unos con otros. Cuando el conjunto es coherente, todos los elementos encajan unos con otros y tenemos un diseño de investigación genuino. Ambas palabras son muy importantes: sin diseño o estudio no es investigación, pero al menos es coherente. Del modo que hemos sugerido, se tienen muchas maneras de lograr un diseño de investigación coherente, en relación con un problema o pregunta.

Para entender y usar el diseño de investigación simple (ver Tabla 1.2 en Anexo), que guía nuestra investigación, es útil formular algunas preguntas clave que pueden ser colocadas en columna de acuerdo al Cuadro 3.1 (ver Anexo). Estas preguntas actúan como guías para ayudarnos a estructurar coherentemente la investigación. Ya que para conducir nuestra investigación de modo riguroso, es necesario tener respuestas para cada una de estas preguntas. Nuestra investigación aparece al mismo tiempo que contestamos

estas preguntas, implementamos las tareas y seguimos los caminos que nos dan las respuestas que damos a las mismas.

Un enfoque adecuado hacia la recopilación de datos en la investigación cualitativa

Los profesores-investigadores deben de compilar datos de buena calidad e importantes a su pregunta y problema de investigación, analizarlos usando métodos adecuados al diseño de estudio y para los cuales son adecuados (o lo serán cuando se presente el momento de analizar los datos). Las decisiones y selecciones en cuanto a la recopilación de datos, las técnicas y herramientas que se usen, debe hacerse durante la fase de planeación del estudio y mucho antes de ser recopilado algún dato, para asegurar al investigador que posee suficientes datos. Algunos de los instrumentos, técnicas y características principales del estudio cualitativo se resumen en la Tabla 1.4 (ver Anexo), aunque hay otros que no hemos mencionado aquí. La lista tiene la intención de ser un indicador sobre algunos ejemplos típicos e importantes. Es conveniente hacer notar que no es necesario que estos reactivos sean empleados en cada estudio cualitativo, aunque es probable que, al menos uno o más de ellos, aparezcan en la mayoría de los proyectos de investigación cualitativa.

Aprender cómo reunir y seleccionar lo que es esencial para el estudio, en términos de información y de recopilación de datos, es lo que en gran parte significa ser un investigador eficiente.

Además del desarrollo del diseño y del plan para recopilar datos, los investigadores cualitativos deben también planear y conducir revisiones de validez y confiabilidad de sus datos, y realizar lo que sea necesario para demostrar que su información es de buena calidad. Del mismo modo que los buenos constructores no usan materiales defectuosos, los buenos investigadores no trabajan con datos de calidad dudosa. Los investigadores deben estar seguros que los datos que recopilan y usan, son adecuados a sus propósitos de investigación, así como el manejo de las técnicas adecuadas (por ejemplo, los métodos de triangulación de datos), para asegurarse, tanto como sea posible, que hasta ese momento sus datos son auténticos,

confiables, y suficientemente ricos e interesantes para apoyar los hallazgos e interpretaciones que desean presentar.

El componente de análisis e interpretación de la investigación

Al analizar los datos, el análisis incluye los descubrimientos que son significativos en los datos que se han recopilado. En otras palabras, ¿hay algunos patrones o regularidades en los datos que pensamos que pueden ser importantes en lo que estamos tratando de investigar? El análisis incluye buscar desafíos y tendencias, patrones y regularidades en los datos, así como buscar lo que parezca interesante, las excepciones y variaciones importantes para estos desafíos o patrones. Los investigadores usan materias y técnicas analíticas para trabajar sobre los datos, para encontrar lo que hay al interior. El análisis siempre es más que una descripción, nos dice más de lo que está sobre la superficie de los datos.

En cuanto a la interpretación es algo más que el análisis. La interpretación se refiere al proceso en el cual nosotros decimos lo que pensamos de aquello que encontramos importante en el análisis de datos, y lo que ellos significan o implican para la pregunta o problema que es la raíz de nuestro estudio. Es decir, una vez que hemos encontrado regularidades, desafíos, patrones, excepciones interesantes, o desviaciones en los datos, todavía nos falta decir lo que pensamos sobre su significado, en lo que concierne a nuestros propósitos de investigación, porque bien pueden indicar cosas diferentes. Hay más de una conclusión a la que nos puede llevar.

De igual manera, si el investigador se encuentra usando hipótesis, es posible que los resultados del análisis de datos se pueda utilizar para argumentar conclusiones diferentes a estas hipótesis, dependiendo, por ejemplo, de la teoría que se utilice. La diferencia que existe entre el análisis, la interpretación y la relación que hay entre ellos, se puede ilustrar con un simple ejemplo:

Imaginemos que un investigador ha estado estudiando la forma en que un grupo de estudiantes se comprometen en prácticas de lectura y de escritura en el salón de clase. Como parte de ese estudio, la investigadora o el investigador han estado haciendo observaciones cercanas y cuidadosas de un estudiante de doce años que se llama

Miguel, el investigador ha reunido ejemplos de algunas de las cosas que Miguel escribe. Después de varias semanas, con los datos recopilados, empieza a analizarlos. El investigador se da cuenta que, día tras día, Miguel usa un repertorio de tácticas para evitar, tanto como sea posible, hacer lo que la maestra le pide —como ejercicios de gramática, la escritura de ensayos, etc. Por ejemplo, Miguel frecuentemente pide permiso para ir al baño. Camina alrededor de todo el salón de clases fingiendo que está ocupado, sacándole punta a su lápiz, pidiendo una goma prestada, etc.—. Algunas veces finge estar escribiendo, pero no lo está. Olvidará a menudo traer al salón el cuaderno que necesita para escribir, y así continuamente.

Al final del análisis de datos el investigador tiene un conjunto elaborado de patrones de estos datos. Lo que el investigador encuentra importante en el análisis de los datos, es todo lo que Miguel evita con éxito hacer, como no escribir; y las tácticas o rutinas de conducta que usa para evitar hacer su trabajo y que al mismo tiempo, hace parecer como si lo estuviera haciendo.

¿De qué manera el investigador interpreta esto? ¿Qué es lo que significa la conducta de Miguel? Imaginemos que el área general de interés del investigador se encuentra en la cantidad de escritos que los muchachos hacen en el salón, haciendo una comparación con los que hacen las muchachas, y cómo se explican tales diferencias. En el caso de Miguel, el investigador se encuentra frente a un muchacho que escribe muy poco, y que ha llegado a crear formas complejas de conducta para evitar hacer sus deberes. Pero ¿por qué hace Miguel esto? ¿Es flojo? ¿Está fastidiado? ¿Es un estudiante que forma parte de una pandilla que se resiste a aprender, ya que no parece estar en concordancia con la idea que se tiene de un estudiante obediente y exitoso? ¿Es una combinación de algunas de estas cosas? ¿O su conducta significa algo diferente de todos los puntos que hemos señalado? La respuesta que se da finalmente, los argumentos y las razones que se presentan en apoyo a la respuesta, es la interpretación del investigador.

La importancia de este libro

En este capítulo hemos identificado lo que concebimos como las características generales de la investigación, todas las cuales tienen que ser evidentes, para que sea admitida como *investigación*. Un estudio puede ser visto como investigación de buena calidad, si el investigador maneja competentemente todas estas características.

Dentro del manejo de proyectos de investigación, el componente de recopilación de datos es bastante importante. Si la recopilación de datos no se concibe e implementa bien, es imposible llevar a cabo un proyecto de investigación exitoso. De hecho, la recopilación de datos que hacen los investigadores, a menudo se lleva a cabo en forma defectuosa. Esto se debe a que muchas veces parece ser una parte inconfundible del proceso de investigación, entonces empiezan a recopilar datos antes de haber sido conceptualizados de manera adecuada, es decir, sin tener el diseño y el plan de recopilación de datos, de acuerdo a los objetivos de investigación, con el conocimiento y recursos que se tienen disponibles para llevarlo a cabo. En algunos casos, los investigadores recopilan sus datos aún antes de haber considerado seriamente sus objetivos y sus posibles preguntas de investigación –lo cual, por supuesto, debilita la integridad y coherencia de un estudio.

En el primer capítulo hemos identificado el proceso de investigación en términos generales y el papel de la recopilación de datos dentro del proceso de investigación, en el segundo capítulo, vamos a identificar y analizar seis ideas importantes que se relacionan con la recopilación de datos en la investigación social, lo cual proporcionará una base para orientarla en tres clases principales de datos que se consideran en la investigación educativa: datos hablados, datos observados y datos escritos. El tercer capítulo, trata de los procesos de recopilación de datos hablados en la investigación cualitativa. El cuarto capítulo, analiza los métodos de recopilación de los datos observados. En el quinto capítulo, consideramos un rango de enfoques para recopilar datos escritos que presentan la forma de documentos y productos. El libro concluye con un breve recuento de los planteamientos éticos y procesuales asociados a la recopilación de datos en la investigación cualitativa.

II. Ideas clave relacionadas con la recopilación de datos en la investigación cualitativa

En este capítulo se analizarán seis ideas clave que se asocian con la recopilación de datos en la investigación cualitativa. Estas son:

- El concepto de dato en general.
- Diferentes tipos de datos en particular: hablados, escritos y observados.
- Los datos que se recopilan en contextos que, más o menos, ocurran naturalmente en la actividad educativa, comparados con datos que se generan y se recopilan como resultado de lo que el investigador ha preparado, y la recopilación de datos en situaciones y oportunidades que no habrían ocurrido de otra manera, si el investigador no las hubiera provocado.
- La distinción entre datos nuevos y existentes (cómo utilizarlos).
- Los principios generales que guían la recopilación de datos.
- Los conceptos de diseñar y planear la recopilación de datos.

Vamos a analizar estas ideas, empezaremos con el concepto de dato en general.

El concepto de dato

En términos generales, el dato se define como un trozo o trocitos de información que están en el medio ambiente,¹ son recopilados de modo sistemático para proporcionar una base a partir de la cual, se puedan hacer interpretaciones a una pregunta o a un problema de

¹ Merriam, 1998, p. 70.

investigación, y que actúen como evidencia en los planteamientos que se hacen en beneficio de estos hallazgos de estudio. De ese modo, lo que cuenta como dato depende firmemente de las preguntas de investigación, o de las hipótesis que dan sustento a un estudio, de acuerdo a la forma como el investigador lo determine. Por ejemplo, un investigador educativo que tiene un enfoque crítico del análisis del discurso para investigar la ideología en libros de texto de historia, puede estar muy interesado en datos que señalan los diferentes tipos de verbos que usan los autores cuando se refieren a diferentes grupos sociales, y al número de verbos diferentes que se usen con cada grupo.

En contraste, un investigador que esté usando un enfoque básico de análisis de contenido para investigar cuáles tópicos se discuten más comúnmente en los libros de textos de historia, puede no estar interesado en los verbos específicos que los autores, al asociar los diferentes grupos sociales.

Algunos planteamientos relacionados con los datos desde la perspectiva de la investigación cualitativa

Hay numerosos planteamientos asociados con los datos que los investigadores cualitativos consideran que son muy importantes. No podemos estudiarlos todos aquí, pero sí mencionaremos tres puntos:

1. Como lo dice Sarna Merriam,² los datos no se encuentran por suerte esperando que se les recopile. Más bien, los datos los *construye* siempre el investigador en el curso del proceso de investigación. Por ejemplo, las notas de campo escritas durante las observaciones de una reunión del personal, presentan una versión específica de lo que ocurrió, tal como lo vió, lo entendió y lo grabó el investigador. Aún cuando dos personas determinadas que participen en el mismo estudio de investigación y que observan el mismo evento, rara vez registran en sus notas de campo la misma y exacta información acerca de lo que sucedió. Cada uno se centra en lo que lo que más le interesa. Lo que está más de acuerdo con sus experiencias de investigación y sus experiencias personales, lo que para

² Merriam, 1998, p. 69.

ellos es más importante en el estudio que están haciendo, y así sucesivamente.³ Lo mismo aplica para recopilar datos orales y documentales.

La cantidad de datos que se recopilen o se graben, las fuentes de las cuales se obtienen, el lapso de tiempo que cubran los datos y cosas de este tipo, alimentan directamente la manera en que el conjunto de datos, para un proyecto específico, es construido por el investigador, y la manera en que da forma y apoya una versión de eventos. El investigador puede argumentar con esta versión y proporcionar la justificación que tenga para ella. Al mismo tiempo, cada versión de este tipo es parcial. Abarca lo que se puede o no se puede decir acerca del problema que se está investigando. Este será el aspecto de la investigación.

No se trata simplemente de coleccionar trocitos disponibles de alguna realidad que se encuentre lista en el campo y esperando solamente ser cosechada. Los datos nunca son neutrales, o libres de los efectos del investigador. Y tampoco puede decirse que los conjuntos de datos sean capturas verdaderas y completas en lo que se refiere al registro de lo que sucedió. (Lo mismo es cierto para los estudios cuantitativos).⁴

2. La recopilación de datos siempre es un proceso selectivo. Los investigadores no pueden esperar reunir en potencia todos los datos que se refieren a un fenómeno (por ejemplo, un evento o un programa, el intercambio interpersonal, etc.). Llegan a decisiones, en ciertos puntos estratégicos, sobre lo que deben incluir y lo que deben dejar fuera. Por ejemplo, como resultado de las preguntas que el investigador estableció, inevitablemente mostrarán algunos datos y dejarán atrás otros —si es que no los quitan del estudio completamente—. Las decisiones metodológicas que se hacen de acuerdo con las preguntas de investigación, igualmente dan idea de que se tiene que hacer una selección. Considérense el ejemplo de datos que se graban en video. Es imposible capturar solamente con una cámara de video todo lo que sucede en un salón de clases, en una sala de maestros o en una cancha deportiva. De ese modo, lo que al final se

³ Véase, como muestra, Reid, Kamler, Simpson y Maclean, 1996.

⁴ Ver por ejemplo, Gee, 1999; Wertheim, 1997.

toma en cuenta como dato cuando se usa la filmación, es un recuento selectivo generado por los límites que establece la lente de la cámara, el ángulo o posición desde el cual se filmó el evento, etc.

3. Al construir sobre lo que ya hemos dicho acerca de la naturaleza de construcción y selección en la recopilación de datos, podemos decir que los ejemplos de datos nunca son materia prima, en tanto que son piezas de información neutrales. Más bien, los datos se construyen por medio del proceso de recopilación, y reciben su forma a partir de lo que se recopila y lo de que no. En consecuencia, siempre hay una manera de interpretarlos, hasta cierto límite, por el investigador —en el momento de la recopilación y, por supuesto, aún antes de ella—. Esto sucede mientras el investigador toma decisiones de procedimiento sobre lo que se está estudiando (por ejemplo, a quién entrevistar y por qué), mientras el investigador lee contextos o procesos a través de las teorías que enmarcan su estudio. También sucede mientras se leen los datos a través de las propias creencias, lo que supone sobre lo que estudia, y sobre las relaciones que el investigador piensa que existen con lo que se estudia. Podemos usar la actividad tradicional de mostrar y decir en el salón del primer grado para ilustrar este punto. Un investigador que se limita a las teorías de la sociolingüística, puede estar muy interesado en grabar cuidadosamente la presentación oral del niño, cómo interactúa con el profesor y con otros alumnos del salón para mostrar cómo se muestra y dice, y cómo se construyen estas sesiones en forma lingüística y social en un salón de clase en particular, considerando hasta dónde este tipo de estructura puede ser capaz de reflejar el habla y los patrones de interacción de algunos grupos sociales y culturales más que otros.⁵ Un investigador que prefiere usar teorías constructivistas, puede también recopilar con cuidado grabaciones del evento. Sin embargo, también puede centrarse en la forma como el profesor hace preguntas a cada niño, o corrige las oraciones que los niños realizan durante su presentación, para apoyar y dar forma a la producción que hace un texto oral exitoso en una situación particular.

⁵ Véase por ejemplo a estos tres autores, Heath, 1983; Michaels, 1981; Cazden, 1988.

Tipos diferentes de datos: hablados, escritos y observados

a. Datos hablados

Los datos hablados, pueden definirse como cualquier extensión del idioma oral que se grabe de alguna forma permanente y durable (por ejemplo, una grabación en cinta, como sonido digital en un disco duro de computadora o en un CD-ROM, una transcripción, o notas impresas), que puedan ser revisados a través del tiempo, tantas veces como uno desee o necesite hacerlo. El idioma hablado se construye como datos, a través de los instrumentos que se usan para recopilarlos y guardarlos.

Si lo concebimos como lengua, es idioma; si lo pensamos como palabras, entonces son palabras. Y son datos por la manera en como se guardan (o perduran) las grabaciones de algún idioma, al servicio de la investigación como evidencia o información importante.

Dentro de este concepto general de datos orales como un tipo de datos específicos, hay algunos puntos y distinciones sobresalientes que necesitamos tener en cuenta.

1. Es importante distinguir, por una parte, entre los datos hablados que han sido recopilados con la idea de obtener información sobre cierto planteamiento, y por otra, los datos orales que se han recopilado para investigar usos del lenguaje oral y procesos, y los efectos que en sí mismos tienen.

En el primer caso, puede ser que nosotros entrevistemos a alguien para saber qué ideas tiene sobre algo, para averiguar qué sienten acerca de algo, o para que nos diga a qué cosas le da valor, y así sucesivamente. En el segundo caso, puede ser que grabemos una parte del habla que se realiza en el salón de clases, para ver qué tipos de patrones se encuentran en lo que se dice. Por ejemplo, al analizar que ciertos alumnos hablan más que otros, que hacen callar a otros, o usan el idioma de modo tal que implica la forma como se maneja el poder en el salón de clases, y cosas por el estilo.

Dependiendo de la importancia que se de a la investigación y a las preguntas específicas, los profesores pueden estar interesados en algunos de los puntos mencionados, o en otros, o en ambas. Por

ejemplo, un profesor que está investigando a aquellos alumnos que inspiran miedo en los otros, puede platicar con los estudiantes para averiguar qué tan frecuente sucede esto en el salón, qué forma toma, y cómo se sienten en esta situación. Este es un ejemplo de recopilación de datos orales, para tener una idea de lo que sucede, o para obtener información, acerca del abuso de unos estudiantes hacia otros. Al mismo tiempo, el profesor puede estar interesado en saber de qué modo algunos estudiantes abusan o inspiran miedo a otros, por la forma en que se expresan y para qué les sirve este tipo de abuso verbal. De esta forma, se pueden grabar partes de la conversación que sucede en el salón de clases en un día normal, para estudiar cómo la forma de hablar es un medio potencial de abusar, intimidar, o de violencia no física, que se usa contra otros estudiantes más débiles.

2. Esta diferencia se asocia con las diversas formas (instrumentos) de recopilar el lenguaje hablado que se presenta como datos. Podemos usar aquí dos ejemplos extremos y los lectores pueden pensar en todos los ejemplos que encajan con este tipo de datos.

En un extremo, el investigador puede entrevistar o lograr hacer una conversación con uno o más participantes en el estudio (ejemplo, los educandos), y simplemente hacer notas de lo que se dijo, sin grabar la conversación. Sabiendo el tipo de información que es importante para su pregunta de investigación, el entrevistador simplemente escribe algunas palabras (palabra por palabra, siempre que sea posible) para registrar lo que han dicho sus entrevistados o informantes cuando responden a preguntas que estimulan la conversación. De hecho, algunos investigadores prefieren no usar instrumentos de grabación para registrar entrevistas o conversaciones para obtener información, en cambio prefieren hacer uso de las propias habilidades tomando notas. Algunos investigadores todavía usan la taquigrafía normal, o algunos hasta inventan su propia taquigrafía para escribir lo que es relevante para sus objetivos. Por supuesto, la mayoría de los investigadores usan algún tipo de grabadora y más tarde transcriben aquellos pasajes que son importantes, aunque no siempre es posible o deseable usar grabadoras. Y aún debemos hacerlas menos necesarias, ya que su uso cotidiano nos puede acostumbrar a no pensar.

En el otro extremo se representa a un investigador que está interesado en estudiar las interacciones del habla en el salón, y necesita saber, exactamente, qué persona se encuentra hablando en determinado momento, en qué lugar se sienta en relación con los otros estudiantes, y posiblemente, capturar los gestos que hace mientras habla (teniendo en cuenta que el investigador entiende los gestos como una dimensión inseparable del lenguaje hablado y sus efectos). En este caso, es posible tener muchos más recursos a nuestra disposición, como una grabación con mucha sensibilidad, que posee un micrófono multidireccional. Es necesario que los participantes individuales tengan un sistema de comunicación individual con un micrófono, y que el investigador esté operando uno o más instrumentos de grabación de películas para registrar a quienes están hablando, cuál es su posición física, qué gestos están haciendo, y cosas por el estilo. Este es un buen enfoque para los investigadores que están realizando un estudio en el que se usan ejemplos particulares de discurso, o enfoques de análisis en la conversación.

3. Los dos ejemplos anteriores plantean preguntas interesantes acerca de los datos hablados, puesto que se puede preguntar por qué en el primero de aquellos ejemplos, donde el investigador solamente está tomando notas sobre lo que se ha dicho, puedan ser tomadas como datos hablados más que escritos. Después de todo, la situación aquí puede ser apenas diferente de aquella del segundo ejemplo, en donde los datos son realmente el discurso.

Hay dos puntos principales que debemos mencionar. El primero, es que los rangos de datos hablados varían en los conceptos hablados. Uno es el concepto de datos que es proporcionado por la vía del habla, y el otro es el concepto de datos que se encuentran constituidos en el discurso, o si es acerca del habla en sí misma —y que como tal, también provee el habla—. Ambas se registran como datos hablados, pero es necesario tener claridad para diferenciar cuál es cuál, y cómo nos estamos entendiendo con una forma, y en qué momento empezamos a entendernos con la otra.

El segundo punto se refiere a que aún cuando tomemos el ejemplo de un investigador que está tomando notas de lo que se le ha dicho, el punto es que, él o ella están obteniendo información significativa diferente de la que se debía obtener con la información que el inves-

tigador ha escrito y que la tiene disponible (por ejemplo, al tener acceso a un diario, o pedir a las personas que sus respuestas las den por escrito, etc.). Esto se debe a que situaciones tales como las entrevistas y las conversaciones, son muy diferentes de aquellas en las que las personas únicamente escriben.

En una conversación o en una entrevista existen más oportunidades para dejar salir cosas, o hacer que nuestra memoria se acelere (por ejemplo, una pregunta que esté bien pensada, o una pregunta que nosotros debamos contestar adecuadamente) lo cual no sucede cuando las respuestas se dan por escrito. Así, algunas personas se inclinan por dar a conocer información a través de la escritura (tal vez, y sobre todo por el anonimato), que no se divulga de la misma manera, que cuando se tiene una conversación cara a cara con las personas.

Aunque el concepto de datos orales es de algún modo ambiguo, hay todavía buenas razones para distinguir los tipos extremos que hemos mencionado aquí, obteniéndolos de la categoría del dato escrito.

Es importante estar conciente de las diferencias internas y las categorías, saber cuándo y cómo se deben recopilar datos hablados de contenido, saber cuándo y de qué modo recopilar datos hablados de calidad. Por ejemplo, puede ser completamente inapropiado usar la grabación en video para conseguir datos que pueden obtenerse tan fácilmente y, tal vez, con más eficacia si usamos una grabadora.

Actividad:

Lee los siguientes ejemplos de recopilación de datos y responde a las siguientes preguntas:

1. Una investigadora está haciendo un estudio, cuyo objetivo es documentar las experiencias personales de los estudiantes sobre el abuso. Ella ha dado a una estudiante de ocho años una fotografía de otro niño que está siendo amenazado por un estudiante más grande y le ha pedido que hable acerca de lo que la fotografía le recuerde y de qué cosas le hace pensar la misma.
2. Un investigador se encuentra estudiando las relaciones que existen entre la cultura popular y las expresiones de la propia identidad. Ha arreglado que un grupo de estudiantes adolescentes, de entre 15 y 17 años, graben sus propias voces, platicando entre sí durante la hora del almuerzo en un día escolar.

3. Una profesora se graba a sí misma cuando enseña una lección de introducción a las ciencias sociales, que trata de la época colonial en México. Quiere evaluar la versión que ella presenta a los estudiantes de lo que sucedió durante el período colonial, y también investigar de qué modo los estudiantes se sitúan en relación con la versión que ella da de los eventos, a través de las cosas que dicen los alumnos durante la clase.
 4. Un profesor está llevando a cabo un estudio para evaluar la calidad de la comunicación que existe entre los padres de los estudiantes y los integrantes del personal docente. Él telefona a una muestra de padres de familia, que están disponibles, para entrevistarlos sobre lo que piensan de las experiencias de comunicación entre padres y profesores de la escuela.
 5. Un investigador lleva a cabo una entrevista en grupos pequeños con maestros de una escuela, para obtener información sobre las técnicas que usan en el manejo exitoso de la conducta de los estudiantes.
 6. Una maestra investigadora se encuentra interesada en saber cómo se llevan entre sí los estudiantes, así que los retira del aula para que participen en algo especial llamado clases para poner un remedio; esta es una interacción social ya que los saca de su medio ambiente natural que es el aula. Durante una sesión normal en el aula con todos los estudiantes, encuentra un grupo que necesita sesiones especiales de clase. Ella enfoca la cámara de video en los diferentes equipos que desarrollan una actividad conjunta para resolver un problema, grabando todo lo que dicen y hacen los estudiantes —mientras los alumnos trabajan en un ejercicio en el que colaboran para resolver algún problema.
- ¿Cuáles de estos ejemplos se aplican a preguntas de investigación que tienen que ver con los usos y efectos del lenguaje en sí mismo en los contextos educativos?
 - ¿Cuáles son tus razones para tus respuestas?
 - ¿Cuáles de los ejemplos tienen mayor semejanza con la generación de información y contenido de los aspectos de la educación, antes que con los usos y efectos del habla?
 - ¿Cuáles fueron las razones para haber dado estas respuestas?

b. Datos que se observan

Los datos que se observan son piezas de información que se recopilan a través de la observación sistemáticamente de las personas en sus actividades diarias, y examinando los eventos según vayan sucediendo. En la educación, los datos de observación más comunes son los registros de las lecciones y de la vida cotidiana en el aula. Los ejemplos de datos que se observan incluyen:

- El registro por escrito de las observaciones directas (por ejemplo, notas de campo que se hacen en el preciso momento en que las cosas están sucediendo).
- Registros indirectos de las observaciones que se hacen (por ejemplo, notas posteriores que son escritas de memoria, una vez que el período de información se ha acabado).
- Productos que se recopilaron (por ejemplo, utensilios de arcilla que hicieron los niños en una clase de arte que observamos, dibujos que los niños han hecho, carteles comerciales que se realizaron en el salón).
- La actividad que se han filmado (por ejemplo, una clase en el salón, los niños que jueguen durante el descanso, cuando hacen el almuerzo en la escuela).
- Registros de observaciones que se hicieron en otros estudios, o que otras personas recopilaron.

Así pues, los datos que se observan, incluyen notas de campo escritas por los investigadores en el momento que se encontraban observando lo que sucedía en una situación social específica, así como los mecanismos que usaron, los cuales se mencionan en los registros de sus observaciones. Entonces, los datos que se observan pueden incluir registros escritos de algunas de las cosas que la gente dijo en aquellas situaciones que se investigaba o textos que se utilizaban en el ámbito investigado. Por ejemplo, un investigador puede hacer un registro escrito de una lámina que el profesor esté usando en el momento, o copiar en sus notas de campo un ejercicio sacado del libro que los estudiantes están usando para trabajar. Es importante notar, sin embargo, que cuando nosotros analizamos los datos observados, que incluyen referencias de los registros hablados y escritos, nos encontramos analizando nuestras observaciones, y la forma en que nos colocamos dentro de las situaciones que observamos. Esto, por así decirlo, es diferente a analizar piezas de habla y análisis de textos.

c. Datos escritos y visuales

Como acabamos de ver, no siempre hay algo que salte a la vista cuando identificamos un texto como una pieza de datos escritos. En general, podemos decir que los datos escritos incluyen un amplio rango de textos preexistentes que el investigador recopila para que forme parte de un estudio, estos pueden ser:

- Documentos de las políticas escolares.
- Registros oficiales y no oficiales (por ejemplo, listas de asistencia, registros que se hacen sobre los alumnos, reportes de algún especialista).
- Documentos que originalmente se generaran con propósitos personales (por ejemplo, cartas, notas que se pasaron en el salón de clases, los trabajos de los estudiantes).
- Documentos históricos, tales como cartas y diarios que escribieron personas famosas de la historia o gente importante, así como periódicos antiguos, carteles y revistas.
- Reportes de periódicos contemporáneos, artículos de revistas, anuncios.
- Documentales y anuncios de la televisión.
- Libros de texto y otros recursos escolares basados en textos.
- Textos que escribieron los profesores (por ejemplo, láminas y carteles).
- Documentos institucionales de libro de texto y autores (por ejemplo, carteles comerciales para la pared, libros, panfletos).
- Obras de arte.
- Sitios en la red.
- Listas de análisis archivadas y basadas en la red de Internet.
- Literatura (incluyen las letras de las canciones populares, narrativas, etc.)
- Textos funcionales (por ejemplo, boletos de autobús, letreros que aparecen en latas de comida, el menú de un restaurante).

Los datos escritos también incluyen ciertos textos generados gracias a la iniciativa del investigador durante el curso del proyecto, que están registrados de forma impresa o similar. Los cuales incluyen cuestionarios y respuestas a indagaciones, y otros tipos de texto que el investigador ha pedido a los participantes que escriban (por ejemplo, diarios, periódicos, detalles de actividades, grabaciones de eventos, inventarios, representaciones teatrales, fotografías, diagramas, varios tipos de ejercicios o actividades, etc.).

Además, los datos escritos incluyen textos en forma impresa o visual, que generaron los participantes durante el período de un estudio; son importantes para las preguntas que hace el investigador, porque se han producido de modo independiente, como una participación en el estudio en sí mismo. Estos pueden incluir cosas tales como las tareas escolares, las notas de presentación o el discurso que se hace para tomar en cuenta los logros de una organización o de un equipo de debate, diseños hechos por computadora, o muestras de diapositivas que se hacen para divertirse, etc.

Finalmente, y tal vez lo más importante, son algunas transcripciones de entrevistas que no tienen nada que ver con el presente proyecto de investigación, que pueden ser considerados como datos escritos que se recopilan como parte del estudio. Muchas transcripciones de entrevistas de televisión o de entrevistas de otro tipo que están disponibles en la red de Internet tienen esta categoría. De modo similar, podemos tomar como textos escritos a un rango de documentos y productos que originalmente fueron formas de datos orales u observados de la investigación que hizo alguna otra persona. Por ejemplo, el investigador B es posible que usara las notas de campo del investigador A, o transcripciones de entrevistas del proyecto de A. En cierto sentido, estas fueron originalmente (o sea, en el estudio de A) formas de datos visuales y habladas. Sin embargo cuando el investigador B las utilice ya existen como textos escritos.

En tales casos, consideramos los textos como ejemplos de datos escritos para estudios subsecuentes, debido a que estos tipos de texto no se generaron en el estudio que está haciendo uso de ellos. Los investigadores posteriores, tal como lo hizo B en nuestro ejemplo, por supuesto, puede elegir usar los textos como ejemplo de datos hablados u observados, más que como datos escritos. Mu-

chos sociolingüistas, por ejemplo, usan las transcripciones de datos hablados de otras personas, como datos sobre los cuales orientar su propio análisis del dato hablado.⁶

Contextos de recopilación de datos en forma natural y en forma deductiva

Cuando pensamos en los investigadores que están recopilando datos importantes de ciertos aspectos de la práctica educativa, y en los que están interesados en entender más clara y profundamente, es fácil distinguir dos tipos diferentes de contextos de recopilación de datos. Uno es aquél en el que el investigador simplemente encuentra maneras de recopilar lo que ya está sucediendo, sin importar si un proyecto de investigación se está llevando a cabo. Considere, por ejemplo, el caso de una maestra que está interesada en los aspectos de su propia pedagogía. Una manera de averiguar lo que es potencialmente útil en cuanto a cómo organiza y administra las situaciones de enseñanza y aprendizaje, es simplemente grabar lo que sucede, cuándo y de qué manera sucede. Esto es tan simple como colocar una grabadora o una cámara ante una clase que ya tiene horario, poniendo la máquina a trabajar y a conducir la clase tan natural o normalmente como sea posible, suponiendo que fuera uno día cualquiera y que no se estuviera usando una grabadora para grabar la clase.

Por otro lado, puede ser que el investigador averigüe cosas que, probablemente, no sucedan en el curso normal de los eventos. Por ejemplo, es posible que los estudiantes no ofrezcan información espontánea, o que no se les solicite que informen sobre la forma en que se sienten o piensan de la manera en que se están llevando a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje: otro ejemplo, tal vez bostezando, mostrándose aburridos, o manifestando signos de animación e interés. Para averiguar tales cosas, es posible que el investigador tenga que crear contextos de recopilación de datos especiales o artificiales, tales como entrevistas, pedir a los estudiantes que escriban artículos periodísticos en los que se registren sus pensamientos y sentimientos sobre las clases que se les da, etc.

⁶ Michaels, 1981, comparado con Cazden, 1988 y Gee, Michaels y O'Connor, 1992.

Podemos recuperar este tipo de datos en su contexto de recopilación cuando sea necesario, usando el ejemplo de los datos hablados.

a. Enfoques para la recopilación de datos que ocurren naturalmente o que han sido contextualizados

Los diseños de investigación, tales como la etnografía y otros tipos de investigación de estudio de caso, exigen que los investigadores graben en cinta o en película la actividad que está sucediendo, y hablen tal como realmente sucede en los contextos que se estudian. En otras palabras, los investigadores tienen el objetivo de capturar momentos de vida, lo que les ayudará a formular las preguntas que guíen sus estudios. Por supuesto, las grabaciones que hacen los investigadores, son siempre afectadas o moldeadas, en cierto modo, por la presencia del propio investigador, y nunca pueden sostenerse por el hecho de ser representaciones verdaderas, de lo que realmente hubiera ocurrido si el investigador no hubiera estado presente. Sin embargo, estos momentos de vida en grabación pueden evaluarse en términos de su representatividad, comparando y contrastando los datos que están relacionados, y que se han recolectado por otros medios (por ejemplo, entrevistas, investigaciones, observaciones que se hacen a través del tiempo).

Los datos hablados contextualizados, se graban, casi siempre, por medio de cinta o película. Esto es ideal para los investigadores de la enseñanza, ya que pueden conectar la máquina y dejar que funcione la cinta mientras siguen enseñando a sus alumnos. Hay, por supuesto, un cierto rango de decisiones que se hacen en cuanto a grabar la plática de los alumnos en los salones o en otros contextos, así como una gran cantidad de cosas que pueden ser erróneas. En el siguiente capítulo analizaremos lo que hemos aprendido, es decir, la manera correcta de grabar los datos hablados contextualizados.

Actividad:

Identifica cuál de las siguientes preguntas de investigación exige datos hablados contextualizados:

- ¿Hay diferencias en esta escuela en el modo como definen los profesores a los estudiantes de bajo aprovechamiento, y la forma como los definen en los documentos de la política escolar?

- ¿En qué medida hay diferencias y similitudes en la forma en que el profesor habla a los estudiantes de bajo aprovechamiento, y la forma en que se dirige a los niños avanzados?
- ¿Cuáles son las estrategias clave que usan los profesores del octavo grado en Ecatepec para enseñar gramática?
- ¿De qué modo definen, los estudiantes adultos que participan en este programa de educación básica, el concepto ser instruido?
- ¿Cuáles son las características clave de una tesis de maestros exitosos en el programa de postgrado de pedagogía de la UNAM.?
- ¿Qué información cultural dan a conocer las presentaciones orales de los niños de primer año, a sus compañeros de otro grado, en los salones de clases en Morelia?
- ¿Qué tipos de identidades educativas construyen los profesores X, Y y Z, por su forma de hablar en el salón de clases?
- ¿De qué maneras establecen, seis profesores de primaria de esta región, las reglas sociales y las normas que deben observarse en sus salones, durante las primeras dos semanas de clases?

Preguntas:

1. ¿Cómo decidiste cuál de las preguntas necesitó algún tipo de dato hablado?
2. ¿Cómo te ayudará esto para crear tu propio diseño de recopilación de datos, en lo que se refiere a datos hablados?

b. Los datos (hablados) que el investigador genera

La recopilación de datos que se hace a través de métodos tales como: llevar a cabo entrevistas, es visto generalmente, como una actividad donde el investigador interviene más que en el proceso de grabar momentos de vida cotidiana. Esto se debe a que las entrevistas producen datos que de otro modo no estarían disponibles. Los datos de entrevistas, generalmente, son creadas deliberada y sistemáticamente por el investigador. Las entrevistas raramente se contextualizan de la misma manera en que se graban los momentos de vida cotidiana. En la mayoría de los casos, el entrevistador y el entrevistado localizan un espacio tranquilo, alejado, en el cual puedan hablar durante cierto período de tiempo sin ser interrumpidos. Las entrevistas se *descontextualizan*, debido a que la propia entrevista es el centro de la actividad, antes que la vida diaria, tal como sucede momento a momento. En términos técnicos, los datos

hablados que se recopilan con el método de entrevistas, tienden a ser mucho más reflexivos, y gramaticalmente pesados de lo que son los datos contextualizados grabados, pues por costumbre, las entrevistas se ocupan de cosas abstractas o de eventos que no están sucediendo en ese momento, aunque los discursos formales son una excepción en este caso.⁷

Actividad:

Regresa a la actividad anterior. Identifica las preguntas de investigación que requieren orientar las entrevistas", como parte del diseño de recopilación de datos.

- ¿Qué criterios utilizaste para identificar preguntas que requieren las entrevistas para ser orientadas?

Compara los siguientes extractos de párrafos de datos hablados, y contesta las preguntas que aparecen en seguida.

Extracto 1

D2.007 Daniel. El número de profesores que escogieron usar la tecnología en el rumbo donde vivo y permanecieron en ella, es probablemente de uno en diez, o algo por el estilo, nos inscribimos en el programa para tomar el curso, yo hice esto hace años con el jefe de programa de la escuela, donde cada niño tenía que usar durante cuatro o cinco semanas al año, algún tipo de tecnología, así pues nosotros teníamos computadoras y cosas de ese tipo, las cuales acostumbrábamos usar. Los profesores lo hacían porque era parte del programa de enseñanza, y no porque los niños estuvieran interesados para nada en alguna cosa de ese tipo.

D2.008 Colin. ¿Se interesaban los niños en esto?

D2.009 Daniel. Creo que sí.

Extracto 2

006 Mr. Wills. Vamos, apresúrense, por favor. Necesitarán mover esos mesabancos teniendo una razón en mente; déjenlos aparte por un momento. ((Se dirige a un estudiante)). ¿Se te ha perdido algo?

007 Estudiante 1. Una silla.

008 Mr. Wills. Has perdido una silla ((sonrisas)). Has perdido una silla. Has perdido una silla.

009 Los estudiantes ((se ríen, etc.)).

⁷ Para mayor información, ver Cope y Kalantzis, 1993; Halliday, 1985; Kress, 1985.

Extracto 3.

001 Señora Lye. Vea cuánto puede usted recordar del párrafo que acaba de leer: Zac, Zac viajero ¿Ya ha doblado su página?

002 Zac. Oh, no; estoy todavía escribiendo.

003 Sra. Lye. Ah, continúe. Ya casi debe...

004 Estudiante 1. (Tiene usted que llenarlo todo).

005 Sra. Lye. No, no lo tienes que llenar todo. Si recuerdas todos los puntos principales del primer párrafo, entonces tú ya te encuentras en buen camino. (8.0) Yo creo que en este momento ya casi debes haber terminado.

Extracto 4.

H2. 119 Michele. Muy bien, ¿qué pasaría si se te concedieran tres deseos?

H2.120 Mmm. Bien... pediría que la escuela, que todos mis amigos, todos los niños del salón y la gente fuera de la escuela, se parecieran a la gente del campo (antes vivíamos en el campo). Así pues, nosotros nos encontrábamos en el campo y todavía tengo ahí a todos mis amigos y a los profesores. Porque me gustaría vivir ahí. No me gusta vivir aquí.

Preguntas:

- ¿Cuál de estos extractos se recopiló por el método de entrevista, y cuál se recopiló por medio de la grabación de idioma hablado contextualizado?
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Porqué el extracto 2 tiene información adicional, y no verbal del investigador (el cual se señala por medio de doble paréntesis)?

La distinción entre datos nuevos y existentes

Recopilar datos para orientar la pregunta de investigación, puede incluir la recopilación de ambos, los nuevos y los existentes. El principal punto sobre los datos que se recopilan para llevar a cabo una parte de la investigación, es que sea relevante o genere una pregunta de investigación. En muchos casos, y en gran medida, esto incluye recopilar datos nuevos o recientes, puesto que pueden no existir datos disponibles que se relacionen directamente con la pregunta de investigación. Por ejemplo, si uno está investigando alguna actividad específica, o un enfoque de enseñanza dentro de un salón de clases en particular, no queda otra alternativa que recopilar datos tal como la actividad se desarrolla. Al mismo tiempo,

puede ser que existan datos que se recopilan en otros sitios, en otros tiempos, que no se encuentren disponibles y que puedan ser útiles al estudio que uno está llevando a cabo —por ejemplo, para hacer comparaciones, para establecer un contexto más amplio del estudio, etc.—. Es posible que estos datos existan en los archivos, o que se presenten en detalle, a modo de anexos en los reportes que se hacen. Determinar cuáles son estos datos para darles un uso posible como componentes en la propia investigación, lo podemos ver como parte del proceso de recopilación de datos.

En realidad es posible hacer investigación en el área de la educación, derivada, casi completamente, de conjuntos de datos que ya existen, y que están disponibles para el público en general. Esto, por supuesto, es cierto en todos los estudios históricos que se refieren a los fenómenos educativos. Nosotros podemos solamente estudiar eventos y procesos que han ocurrido en el pasado, haciendo uso de los datos que ya existen. En algunos casos esto significa localizar los datos que previamente, no están disponibles, tales como lograr acceso a cartas o diarios que hizo alguna persona, que se asocian con un evento del pasado o con un proceso que no había sido visto como el elemento clave, y que tiene su correspondencia obstruida como una fuente anterior de datos. En un sentido, se pueden ver como datos nuevos o recientes, puesto que antes estaban descansando en algún lugar, sin que nadie los notara, y por lo mismo, los ignoraba. Pero el sentido que este cuerpo de correspondencia les da, existen como un conjunto de datos y de ese modo circunscriben los límites del estudio, sin constituir los nuevos datos generados por un profesor-investigador, de la misma forma en que nosotros entrevistamos a alguien, o cuando se graba y se transcribe una lección en el salón. Todo esto significan datos nuevos.

Como veremos en la siguiente sección, que se refiere a los principios para guiar la recopilación de datos, una consideración importante en este punto, se refiere al uso de los recursos que existen en la recopilación de datos. Si los datos que son importantes para nuestra investigación existen ya, y se encuentran disponibles al momento, parece razonable preguntar qué utilidad tiene salir y recopilar datos nuevos cuando ya existen datos importantes. Resaltar este punto, parece obvio, sin embargo, es sorprendente la manera en

que se asume que al hacer un estudio, necesariamente hay que generar datos nuevos. En muchos casos esto será necesario e inevitable. Pero a menudo no lo es. Por lo mismo, una pregunta clave que se hace en el momento de recopilar datos se refiere a la amplitud con la cual uno es capaz de usar tópicos existentes de datos, para referirse a la pregunta de investigación, si la comparamos con el tiempo que la gente dispone al momento y la buena voluntad para generar datos nuevos. Decidir cuál es la mejor opción puede ser un asunto complejo. Lo importante en los esfuerzos que un investigador hace al desarrollar nuevas áreas de competencia de recopilación de datos personales, es que aprenda realmente a diseñar e implementar ciertas técnicas de recopilación de datos, antes que perfeccionar sus habilidades en la búsqueda de datos que ya existen y que son importantes para su pregunta de investigación. En tales casos, los beneficios que se obtienen al recopilar datos nuevos o recientes, pueden superar a los costos que se generan. Pero nunca es dañino hacer la pregunta, ya que es razonable y responsable, desde el punto de vista de un investigador, considerar hasta dónde es posible usar los datos existentes y disponibles.

Actividad:

Lee las siguientes preguntas de investigación.

1. Cuatro muchachos (Miguel, Juan, Manuel y Abel), han reprobando la asignatura de español en la escuela. ¿Con qué prácticas de lectura se comprometen fuera de la escuela para superar este problema?
2. De acuerdo con los documentos oficiales y los registros de política escolar que vemos en la escuela X, ¿qué tipo de estudiantes se propone formar? ¿Cuál es el concepto que la escuela tiene de un estudiante exitoso?
3. Escoge dos periódicos nacionales que circulen diariamente. Durante los cinco años anteriores ¿de qué manera, si es que existió alguna, estos periódicos han personalizado a la juventud como antes peligrosa para la sociedad?
4. ¿Qué conceptos de las diferencias y similitudes tienen los alumnos del cuarto grado, en lo que se refiere a la violencia en la vida real y la que aparece en las pantallas de los cines?
5. ¿De qué maneras se ha construido la concepción que tiene el profesor de los hechos en los diez años precedentes, de acuerdo con los boletines de prensa del gobierno federal, en lo que se refiere a planteamientos e iniciativas en educación?

- ¿Cuáles de estas preguntas de investigación piensas que pueden cubrirse enteramente, o en gran medida, si usamos datos ya existentes?
- ¿Qué piensas que necesita un investigador para generar principalmente datos nuevos?
- ¿Cuáles son las razones para que des estas respuestas?

Algunos principios generales para guiar la recopilación de datos

Recopilar datos es una intensa actividad para lograr recursos. Consume tiempo, energía y buena voluntad, también materiales tangibles, como dinero y tecnologías de varios tipos. Puede ser participativa, ya que se exige que el investigador proyecte mucha confianza hacia los investigados por igual; y cuando las cosas salen mal, pagan los costos todas las personas involucradas en la investigación. Consecuentemente, la recopilación de datos no puede tomarse a la ligera. Necesita ser diseñada, planeada e implementada cuidadosamente.

Desde esta perspectiva, vamos a reflexionar sobre tres principios fundamentales, que proporcionan guías y revisiones útiles para conducir la recopilación de datos. Llamamos a estos principios *epistemológicos*, *éticos*, y *metodológicos o de procedimiento*, respectivamente, y los describiremos brevemente, uno por uno. Nos apresuramos a añadir que aquí, como en cualquier lugar, el registro que proporcionamos no es, de ninguna manera, el único camino correcto para enfocar la recopilación de datos. Puede ser que otras personas aborden este asunto de manera diferente. Lo único que sostenemos es que ésta es la manera que usamos para orientar la recopilación de datos en nuestro propio trabajo en contextos educativos, y que hasta hoy nos ha sido de utilidad. Una vez más, parece que existe cierta confusión dentro de las diferentes categorías de principios, pero esto no representa un problema, siempre y cuando los puntos clave sean claros.

Principios epistemológicos

Puesto que la epistemología, es algo que se refiere a la construcción del conocimiento, y la investigación se supone que favorece al conocimiento, hay un sentido en el cual todos los principios que

intentan potenciar la calidad y eficacia de la investigación será epistemológico tarde o temprano. En el presente contexto, sin embargo, estamos pensando en los principios epistemológicos de un modo bastante directo, como interesarse en la calidad de la recopilación de datos, con la seguridad que nos da la evidencia de creer en algo, de pensar que probablemente sea el soporte para un entendimiento útil que ofrezca explicaciones plausibles, etc.

Coleccione el tipo correcto y la cantidad adecuada de datos.

Los datos que nosotros recopilamos, tienen que ser importantes para nuestra pregunta de investigación.

La idea es que nos abra caminos claros. En otras ocupaciones de la vida, por ejemplo, si queremos saber si una persona es dependiente, no es útil que se le diga que es muy cortés. Hay cierto tipo de correlación entre la cortesía y la dependencia, pero es completamente posible que alguien sea muy cortés y no sea dependiente. En la toma de decisión de una persona dependiente, lo que queremos evidenciar es la capacidad que actualmente tiene en el desarrollo de sus tareas, etc. La misma situación se aplica a la investigación y precisamente con tipos paralelos de complejidades que se aplican en contextos cotidianos, como determinar la dependencia.

Por ejemplo, diferentes personas pueden hacer énfasis en diferentes cosas, cuando son dependientes. Para cierta persona la dependencia puede juzgarse en relación con cosas grandes, tales como completar a tiempo tareas de trabajo importante, y hacer un buen trabajo en lo que se le encomendó. Para esta persona puede no ser tan importante si alguien ocasionalmente, por ejemplo, no se presenta a un juego al que prometió a sus amigos asistir. Para una persona diferente, con necesidades diferentes, estas cosas pueden precisamente parecerles más pequeñas a lo que es el núcleo real de la dependencia. Para la primera persona de este ejemplo, aparecer siempre en el juego, puede ser una información un poquito más importante si se refiere a la calificación de la dependencia, pero esa persona está mucho más interesada en obtener información acerca de qué tan bien se hicieron las cinco últimas tareas que se encomendaron a una persona determinada.

Para la segunda persona, que está más interesada en lograr una amistad basada en la dependencia (quiero a alguien que esté siempre conmigo). Ser útil, en términos de estar en el juego, es mucho más importante que los asuntos que se refieren a terminar exitosamente los roles que uno tiene en su trabajo. Una tercera persona puede estar interesada en ambas.

Esto es similar a la teoría y a los conceptos en investigación educativa. Los investigadores que están interesados en preguntas como la eficacia en la preparación, el aprendizaje efectivo, o los usos apropiados de las tecnologías en pedagogía, no significan todas la misma cosa, si partimos de estos conceptos. Además, estos conceptos pueden servir para enfocar sus preguntas de investigación partiendo del punto que se tienen diferentes tipos de teorías. Alguien que concibe el concepto de ser instruido por su capacidad de entender y descifrar lo escrito, puede tener un concepto muy diferente de la competencia en la preparación de alguien que ve en la preparación el uso correcto del idioma que es específico para ciertos temas o discursos. Puede ser que estas dos personas tengan posiciones teóricas diferentes en lo que se refiere a la preparación: por ejemplo, de una teoría psicológica cognoscitiva en el primer caso, y una teoría sociocultural en el segundo caso. Lo que se concibe como el tipo adecuado de datos para sus preguntas de investigación respectiva, cualesquiera que estas sean, probablemente son completamente diferentes.

Así pues, tratar de lograr el tipo adecuado de datos, incluye más que la simple recopilación de datos que parecen ser importantes en el área o enfoque de la pregunta de investigación que uno tiene. Los datos también deben ser consistentes con el tipo de posición conceptual y teórica que uno ha adoptado para el estudio. De ese modo, al prepararse para la recopilación de datos, es muy importante tener claro en la mente, tanto como sea posible, el tipo de información que se necesita para realmente estar tocando la pregunta de investigación: lo que está siempre relacionado con los compromisos y preferencias conceptuales y teóricas, así como con el área, tópico o problema en términos generales.

El planteamiento de recopilar la cantidad adecuada de datos, es una cuestión mucho más comprometedora de lo que puede parecer

a primera vista, aunque el punto en sí mismo es relativamente claro. Debido a que la recopilación de datos es intensiva en cuanto a los recursos, es inútil recopilar más datos de los que necesitamos. Al mismo tiempo, para estar en capacidad de llegar a conclusiones plausibles, es igualmente inútil, recopilar datos insuficientes, puesto que no seremos capaces de hacer nada satisfactorio con los recursos que ya hemos usado para recopilar datos. No hay respuesta simple, correcta o incorrecta en lo que se refiere a cuánta es la cantidad adecuada, y por supuesto, no es un asunto que podamos resolver en este texto. Nuestro punto es que cuando nos estamos preparando para la recopilación de datos, lo que necesitamos tener siempre en mente es la pregunta: ¿cuántos datos necesito, como mínimo, para generar aseveraciones plausibles, o para tener una base de datos lo suficientemente rica que produzca categorías útiles e interesantes?

Por supuesto, desarrollar la habilidad de hacer buenos juicios iniciales sobre el número de datos que se necesitan para referirse a una pregunta de investigación, generalmente, exige una considerable experiencia en lo que se refiere a hacer investigación. Lleva tiempo adquirir esta habilidad. Sin embargo, hay algunos aspectos que aún los investigadores más inexpertos pueden evaluar al principio de la planificación de un estudio. Por ejemplo, si queremos explorar lo que los directores de una escuela del Estado o la autoridad local del área piensan acerca de una nueva política que se refiere al tamaño de los grupos en las escuelas, hacer entrevistas a uno o dos directores, no darán, ciertamente, suficientes datos para lo mismo. No será suficiente recopilar datos que vengan de directores de un rango limitado de tipos de escuelas. El mejor enfoque puede ser pensar la manera de estar en las mejores condiciones para obtener un cierto tipo de opiniones, y cómo optimar las oportunidades que tenemos de obtener algunos patrones en las respuestas, para que éstas se noten tan rápidamente como sea posible. Lo cual implica pensar en los perfiles de las escuelas en el Estado o en el área local. Es posible que existan otros tipos de estudios, que se han hecho antes, que proporcionan información de los perfiles de las escuelas, y así sucesivamente. Se necesita llegar a decisiones, acerca de la utilidad relativa de los cuestionarios, si se les compara con

las entrevistas de preguntas abiertas con reactivos de respuesta múltiples, etc. Si tomamos sugerencias de investigadores que tienen experiencia y que han hecho tipos similares de estudios, son los que entran en este concepto. El punto es, establecer el principio del tipo correcto y la cantidad adecuada desde el inicio, y tenerlo siempre presente en nuestra mente, a través de todo el proceso de preparación del componente en la recopilación de datos del estudio. Se puede pensar en la necesidad de modificar la pregunta original al principio de estas deliberaciones. Tal vez, sea mejor enfocarse, precisamente, en las partes más importantes de ciertos tipos de escuelas; por ejemplo, las escuelas que tienen dificultades para contratar a los profesores, las escuelas que tienen proporciones altas de estudiantes cuya primera lengua no es el español, y así sucesivamente.

Actividad:

Lee el siguiente escenario de investigación.

Escenario.

Una investigadora se ha interesado en la poca contratación de personal docente en la pequeña escuela rural aislada, en la que ha sido profesora durante 15 años. Hay 20 profesores en la escuela. Entre los otros 19 profesores, el maestro que ha estado ahí por más tiempo, ha trabajado en esta institución solamente dos años.

La profesora-investigadora se preocupa acerca del impacto potencial que este tipo de discontinuidad, en lo que se refiere a los profesores, tiene en el aprovechamiento de los estudiantes. Ella intuye, que la razón para que otros profesores no se queden mucho tiempo en la escuela, se relaciona con la manera en que se sitúan en la escuela y a la comunidad en la cual está ubicada.

Le gustaría explorar esta intuición de un modo sistemático, y ha desarrollado la siguiente pregunta de investigación, como primer paso para diseñar un estudio: ¿Qué tipos de identidades de enseñanza construyen los profesores de esta escuela, por medio de la comunicación que tienen con los alumnos en el salón de clases?

Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué datos específicos necesita esta profesora recopilar, para orientar de mejor manera su pregunta de investigación? ¿Cómo lo sabes?
2. ¿Cuántos datos necesita esta profesora para orientar la pregunta de investigación de un modo satisfactorio? ¿Cómo lo sabes? ¿Cuánto sería demasiado? De nuevo, ¿cómo lo sabes?

3. ¿Durante cuánto tiempo debe esta profesora recopilar sus datos? ¿De cuántos? ¿Porqué?
4. De qué forma más efectiva debe ella conducirse para recopilar datos en el salón de clase, si se toma en cuenta que ella tiene su propio grupo que atender?
5. ¿Qué cambios -de necesitarse- debe hacer esta profesora, para plantear su pregunta de investigación, para hacerla más específica o manejable?
6. ¿Porqué se enfoca esta profesora-investigadora en la forma de hablar de los profesores, si su interés principal se encuentra en la identidad de ellos?

Obtenga datos válidos y confiables

Usar términos como validez y confiabilidad en el contexto de investigación cualitativa incluye algunos retos. Términos de este tipo se encuentran cargados de significados y connotaciones que se derivan de la investigación cuantitativa, que muchos investigadores cualitativos rechazan y desean evadir.⁸ Sin embargo, un número de investigadores líderes en educación, han buscado las formas para reconceptualizar la validez y la confiabilidad, de modo que las encuentren aceptables para la investigación post-positivista.⁹ Usamos estos términos con precaución, para indicar un rango de cosas, que pensamos son importantes, para lo que los investigadores cualitativos se proponen lograr al planear e implementar su recopilación de datos.

En cuanto a la validez en la recopilación de datos, creemos que es útil pensar que los datos son válidos cuando realmente apoyan al objetivo al que intentamos llegar con nuestra recopilación. Por ejemplo, ha llegado a ser un concepto muy popular en la investigación educativa hablar de las percepciones que la gente tiene de esto o de aquello. Lo cual plantea la pregunta, que incluye el obtener datos acerca de las distintas formas de percepción, en la que se dicen sus ideas, sus sentimientos, o sus impresiones sobre algo determinado.

En otras palabras, ¿cuándo el objeto de investigación reporta una percepción? ¿cómo lo sabemos? ¿qué tipo de instrumentos de recopilación de datos originalmente pueden obtener las percepciones?

⁸ Flick, 1998.

⁹ Ver Lincoln y Guba, 1990.

En este ejemplo, nuestros datos serán válidos en la medida en que nuestros métodos de recopilación averigüen cosas que se refieran a las percepciones, antes que a las impresiones, ideas o sentimientos.

Esto no es tanto un asunto de identificar la verdad de las percepciones, y de encontrarse entre los pocos investigadores que han sabido realmente lo que son las percepciones. Antes bien, se trata de desarrollar un registro plausible y útil de percepciones, tales como averiguar algo acerca de ciertos contextos de percepciones, que tengan alguna aplicación educativa útil y que sirva a propósitos que valen la pena. Además, también se trata de desarrollar instrumentos de selección de datos, que realmente tengan información del fenómeno de las percepciones tal y como nosotros las hemos conceptualizado. Finalmente, la validez incluye implementar estos instrumentos de modo exitoso en el proceso de recopilación de nuestros datos, de modo que desarrollen su potencial, y así poder obtener la información que queremos.

Esta idea de validez y de datos válidos, se puede aplicar a diversos intereses de investigación por parte de los profesores. Los investigadores educativos, con frecuencia quieren investigar en los estudiantes fenómenos como la identidad, la autoestima, las creencias, los valores, los estilos de aprendizaje, el sentido crítico de los alumnos, etc. Como las percepciones, estos son fenómenos que rápidamente se mezclan con otras cosas. Por ejemplo, si queremos obtener información acerca de las creencias, necesitaremos tener cuidado en desarrollar y aplicar, de manera exitosa, instrumentos de recopilación de datos que sirven para tener información de las creencias, antes que de pensamientos u opiniones superficiales. En este sentido, tener interés en la validez de la recopilación de datos, significa hacer el mejor trabajo posible, y así obtener instrumentos de recopilación de datos que validen los conceptos desarrollados como adecuados para el fenómeno que uno intenta investigar y, habiendo desarrollado estos buenos instrumentos, aplicarlos de manera consistente y cuidadosa.

De manera similar, pensamos acerca de la confiabilidad, en la recopilación de datos, teniendo cuidado en la forma como desarrollamos y aplicamos nuestros instrumentos de recopilación de datos.

Si queremos recopilar datos sobre un tema específico (X), de una o más personas (por ejemplo, de diez diferentes informantes o participantes en la investigación), es importante que lo que ellos entienden sobre lo que estamos preguntando, sea tan parecido, en lo posible, a lo que nosotros estamos comprendiendo, lo mismo aplica a los otros participantes de la investigación. Cuando diferentes informantes/participantes entienden la misma pregunta de entrevista de modos diferentes, no podemos recopilar datos que se refieran al mismo asunto. Antes bien, estamos recopilando datos diferentes de personas diferentes. Esto significa que nosotros no podremos *comparar* las respuestas que dan, debido a que estas no se refieren a lo mismo. Y así, no estamos recopilando datos equivalentes, datos sobre el mismo tema, de los varios miembros de nuestra población, que es el motivo de nuestra investigación.

Otro problema, que es igualmente desastroso para la investigación sistemática y rigurosa, ocurre cuando nuestros informantes de la investigación comprenden en forma diferente las cuestiones que presentamos ante sus ojos, y que son distintas a lo que el investigador plantea a través de esas preguntas. Si nosotros les preguntamos acerca de X, y ellos lo interpretan como una pregunta acerca de Y, estos datos no podrán decirnos nada sobre X, que es lo que nosotros deseamos saber. Así pues, si queremos averiguar información acerca de X, y hemos desarrollado instrumentos para averiguar información sobre X, necesitamos estar seguros, en lo posible, que nuestros informantes entienden X en la misma forma que nosotros, y no como si fuera Y o Z.

Para obtener datos confiables en este sentido, es primordial tener mucho cuidado en asegurar que nuestras preguntas sean transparentes, que no sean ambiguas. Para comprobarlo, es necesario ensayar las preguntas con diferentes personas, y revisar cómo las entienden. De manera similar, necesitamos tener cuidado cuando hacemos la pregunta a participantes diferentes. Por ejemplo, necesitamos asegurar que en nuestros intentos por hacer las preguntas claras, no las hemos cambiado con preguntas diferentes al orientarlas o dirigir las hacia otro informante. Es posible transformar la misma pregunta en preguntas diferentes, si la hacemos a gentes

diferentes, y también por el orden o las circunstancias bajo las cuales hacemos esa misma pregunta a personas diferentes.

Por supuesto, cierta variación es inevitable. Pero nuestro deber como investigadores que buscamos datos confiables, es intentar minimizar la gran variedad que existe, siendo cuidadosos en el desarrollo y aplicación de los instrumentos de recopilación de datos. En lo que se refiere a la confiabilidad, el ideal abstracto, en el sentido que nosotros lo concebimos, es éste: si los informantes, que son parecidos entre sí, reciben el mismo indicador para recopilar datos (por ejemplo, una pregunta de entrevista), nos presentarán más de los mismos datos, que es el tipo de datos que queremos investigar con nuestra pregunta.

Datos creíbles y confiables

Los investigadores esperan que sus lectores confíen en la firme sustentación de los datos que proporcionan; los propios investigadores desean tener razones para creer que los datos obtenidos son de buena calidad. Del mismo modo que el mejor cocinero del mundo no elaborará un buen pastel si usa huevos podridos e ingredientes rancios, el analista de datos más sobresaliente del mundo no será capaz de producir una investigación de buena calidad si parte de datos de mala calidad por haberlos obtenido con falta de método y sistema. Es importante, pues, para los investigadores-profesores que den los pasos esenciales y correctos, que desarrollen las bases con las que sus compañeros y otras personas puedan confiar en sus datos.

Un procedimiento simple, es comparar con los participantes en la investigación aquello que el investigador piensa que ha dicho, y lo que realmente tenía la intención de decir. Aunque, probablemente es imposible obtener una correspondencia de significado con cada persona, los investigadores pueden aumentar el margen de la seguridad de sus datos al permitir que sus informantes confirmen sus respuestas en el momento de la recopilación de datos, o más tarde, cuando el investigador ha reunido todos los datos. El procedimiento es tan simple como hacer una pregunta como: creo que lo que usted acaba de decir es X, Y y Z (nombrándolos con sus propios

términos). ¿Es esto lo que quiso usted decir?, lo cual da a la persona que contesta una oportunidad para clarificar cualquier duda y precisar su respuesta. Con ello el investigador avala los datos que el sujeto vió como información y afianza su investigación, lo que le permitirá avanzar en su trabajo con confianza. A este proceso se le reconoce como revisión de elementos, y se menciona nuevamente en la siguiente sección, que trata de los principios éticos como guías en la recopilación de datos.

Cuando los investigadores de datos recopilan algo que es confiable, implica que hay bases para creer, tanto como sea posible, que lo que los informantes le han dicho es merecedor de confianza. El punto que queremos resaltar aquí, no es tanto que los informantes puedan dar, deliberadamente, falsa información a los investigadores —aunque eso pueda suceder, y ha sucedido en algunos casos famosos (tales como el trabajo de Margaret Mead en Samoa)—, más bien, lo que aquí queremos destacar, es que los informantes pueden darnos datos que son auténticos, desde su punto de vista, pero que es diferente a la forma en que otras personas ven la misma situación. Sucede también, que la manera en que un informante piensa o siente en el momento en que da la información, puede hacer saltar una respuesta diferente a la que ellos hubieran dado en una época diferente, en otras condiciones, o en un contexto un poco diverso.

Consecuentemente, es muy útil para los investigadores cualitativos, pensar en desarrollar e implementar sus instrumentos de recopilación de datos, de forma tengan oportunidad de revisar la consistencia que hay en las respuestas, y para tener una idea de hasta dónde podemos confiar en los datos que nos han proporcionado. Es posible recurrir a otra persona y hacerle una pregunta que nos proporcione un tipo de revisión sobre lo que ha dicho un informante. Por ejemplo, un niño de 13 años puede decir que no lee mucho en su hogar, y que solamente pasa 15 minutos por noche haciendo tareas. Puede ser que él crea, genuinamente, que esta información es correcta, porque es integral con la imagen que él ha construido de sí mismo, por el hecho de ser un muchacho con un tipo específico de identidad (no un muchacho del tipo académico, un muchacho rudo, o un muchacho *fresita*). Sin embargo, si se le pregunta a su mamá,

puede decir que el muchacho lee mucho fuera de la escuela, y que pasa al menos 45 minutos haciendo su tarea en la casa. Esta es una forma de triangular los datos. Mientras más alto es el nivel de similitud entre lo que nos dice un informante y lo que alguien sabe de las circunstancias en que se encuentra el informante y nos habla de ello, más fuertes serán las bases que el investigador tenga para creer que los datos son merecedores de confianza.

Evaluar la confiabilidad de los datos no es asunto de investigar las respuestas. Es una manera de optimar las oportunidades que se tienen de obtener datos en los cuales se puede confiar, y de obtener diferentes perspectivas de una respuesta. Preguntar a algún informante que se encuentra cerca de la persona original que da respuestas, es un tipo de procedimiento, y es muy simple. Otro procedimiento, es preguntar a un informante cosas diferentes en diversos momentos (más tarde en la misma entrevista, en una entrevista posterior o en una conversación casual), y/o desde perspectivas, un poco o del todo diferentes, y luego comparar los datos que se han proporcionado. Este es otro tipo de revisión por triangulación.

Hay mucho más que podemos decir acerca de estos asuntos, pero como nuestro objetivo es hacer planteamientos, no ahondaremos más en el asunto. Usando principios epistemológicos como: un objetivo de tipo correcto y la cantidad de información, seguir pasos para optimar la validez y confiabilidad de los datos que recopilas, y tratar de recopilar datos que nos den seguridad en la credibilidad y en la confiabilidad, son guías para la recopilación de datos, son medios elementales para potenciar la calidad de nuestros datos.

Principios éticos

Tópicos importantes relacionados con la ética pueden surgir cuando se recopilan los datos, especialmente, cuando los investigadores necesitan recopilar datos de los miembros de una familia o de la comunidad, en lugares que son diferentes al salón de clase, tales como en el hogar o en el lugar de trabajo. La recopilación de datos es un proceso que toma tiempo y trae molestias, puede ser que los participantes se sientan bajo presión, incómodos, ya que sus actividades han sido invadidas.

Algunos de los planteamientos que se presentan, pueden no ser apreciados por el investigador a la primera mirada. Estos incluyen, las fricciones entre el derecho que tienen los participantes/informantes a su privacidad, y la necesidad de los investigadores de obtener los números telefónicos y las direcciones de las personas para establecer contacto. Por ejemplo, considera la ansiedad que la gente a menudo experimenta cuando se pregunta: ¿porqué yo?, después de que se le ha invitado a participar en un estudio de investigación. Es bastante común que los sujetos o participantes potenciales en una investigación, sientan que tiene que haber algo peculiar o problemático en ellos si se les pide que participen en un proyecto de investigación.

Cuando se ajusta y orienta la recopilación de datos, es importante que los investigadores, concientemente, guíen su trabajo resaltando los principios éticos, tales como tener respeto a la privacidad, dignidad e integridad de aquellos de quienes obtienen los datos. Ya sean niños, adultos o colegas. Esto implica reflexionar mucho, pensar en todas las posibilidades y sopesarlas. A menudo, no lo tomamos en cuenta antes de llevar a cabo la investigación, o cuando pensamos cuáles son los principios que pueden estar involucrados, y cuando nosotros, sin darnos cuenta, lo podemos violentar. Los investigadores, a menudo, se encuentran en el lado fuerte de las relaciones desiguales de poder, que se desarrollan con el concepto del proyecto de investigación. El investigador es visto, típicamente, como alguien que tienen el apoyo de la autoridad de una escuela, de dependencias universitarias o del gobierno, etc. Los participantes potenciales, muchas veces, sienten que tienen muy poco o ningún derecho para hacer a un lado las invitaciones de participar. Además, una vez que ya se encuentran en el contexto de ser investigados, pueden creer que tienen que aceptar la línea o la dirección que el investigador está siguiendo (llámese el experto o el profesor).

De manera consecuente, los investigadores no deben asumir que con obtener el consentimiento formal de los participantes en la investigación, ya tienen todo lo que necesitan para entenderse con los principios éticos que se involucran en la recopilación de datos y con otros aspectos del proceso de investigación. Obtener el consen-

timiento escrito de los participantes no garantiza, automáticamente, que el estudio será completamente ético.

Algunos investigadores creen que las formas de consentimiento son como *contratos para rentas de coches*,¹⁰ en el sentido de que han sido diseñados para proteger a la compañía/universidad/investigador, sin tomar en cuenta, necesariamente, las posibles consecuencias morales de participar en un estudio.¹¹

El proceso de buscar, obtener, documentar y respetar el consentimiento de la gente que sabe sobre el asunto, se encuentra ligado a la confianza y a la honestidad. Cuando propiamente se entiende y respeta el consentimiento, se establecen obligaciones importantes para el investigador, como proteger la privacidad y respetar la dignidad de todo participante en el estudio. Es posible que estas sean demandas difíciles de satisfacer. Por ejemplo, si un investigador está conduciendo un estudio de caso basado en un salón de clases que se enfoca en cuatro estudiantes, es posible que no sea suficiente el obtener simplemente el consentimiento de estos cuatro estudiantes y del profesor. Esto se debe a que todos los estudiantes del salón se convierten en parte de la recopilación de datos, y por lo mismo, sus intereses también se encuentran implícitos en el estudio de investigación.

Los principios que involucran la dignidad e integridad de los participantes en la investigación pueden venir de lugares que no se imagina uno, y confrontar al investigador cuando, él o ella, se encuentran menos preparados para los mismos. Por ejemplo, en alguno de nuestros propios estudios se nos ha dicho que algunos estudiantes presentan ataques de nerviosismo, traumas de la niñez, secretos de familia y otras cosas delicadas. Los participantes en el estudio no los han concebido como secretos en el proceso de recopilación de datos, tal vez porque se han sentido cómodos en la entrevista y simplemente se han abierto. Esto da lugar a preguntas que aparecen antes y después del proceso de recopilación de datos. ¿Qué se debe hacer cuando esto ocurre? La manera en que se juzgue cada

¹⁰ Hiltz, 1995.

¹¹ Denzin, 1997, p. 288.

información de este tipo decidirá qué relevancia tiene para el estudio.

Si no es importante, ¿debería el investigador tratar de cambiar de tópico tan rápidamente si fuera posible? Pero si el investigador decide cambiar de tópico, ¿cómo podemos saber si esto niega al participante la oportunidad que realmente necesita para creer en alguien en quien ha puesto su confianza? Hacerlo así puede destruir una oportunidad valiosa de practicar la ética de la reciprocidad, retribuyendo al participante con algo importante, por la generosidad de dar al investigador tiempo y confianza valiosos. Si el investigador decide escuchar esas cosas, ¿cómo debe decidir qué hacer con la información —especialmente, si se presenta como algo relevante para lograr interpretaciones y hallazgos, y que sin embargo, y esto es importante, puede hacer vulnerable al informante si se publicara en un reporte? Hay aquí todo tipo de posibles implicaciones y consecuencias morales. Al incluir información de este tipo en el trabajo de reporte, se arriesga la vulnerabilidad de los participantes; ignorarlo, compromete el rigor de la misma; negociar puede significar dolor o intrusión; o disponer del tiempo que los participantes no pensaron que iban a dar cuando proporcionaron su consentimiento para ser estudiados.

Mantener la confianza incluye reciprocidad durante y después de la recopilación de datos. En la investigación cualitativa, la reciprocidad es algo que comúnmente se concibe como un intercambio de favores y compromisos, que construye un sentido de identificación mutua.¹² Esta no es una tarea fácil, pues al parecer, hay pocas cosas que un investigador puede ofrecer, equiparable con la generosidad de los participantes, que permiten que el investigador observe por horas, y a veces, semanas en sus salones de clases; que abren sus hogares para que observen y se haga el inventario; hay que tener paciencia con las preguntas y procesos que parecen interminables; así como con rituales, hábitos y otras prácticas. En nuestra propia investigación tenemos el objetivo, parcial, de registrar la reciprocidad grabando todas las acciones y palabras con diligencia y meticulosidad —teniendo mucho cuidado en hacerlo cuando no

¹² Glazer, 1982, p. 50, citado por Glesne y Peshkin, 1992, p. 122; ver también Lather, 1991, p. 60.

estamos de acuerdo con sus puntos de vista o sus acciones— y respetando las razones para actuar y hablar de la manera en que lo hace. La reciprocidad también incluye completar tareas que parecen inútiles —pero que a menudo se aprecian—, tales como ayudar a secar los platos, picar las verduras, cuidar a los niños, actuar receptivamente a las ideas, escuchar activamente mientras un participante habla acerca de un problema, escribir oraciones que se refieran a ciertas personas, acompañar al profesor al patio de juego, o al autobús, arreglar visitas a la universidad para que los estudiantes usen el equipo de computación, ofrecer y proporcionar equipo obsoleto de la universidad para que se use en salones de clase que no los tengan (lo cual puede significar hacer muchos oficios y negociaciones), ofrecer sesiones y talleres de capacitación, etc.¹³

La recopilación de datos nunca debe ser un proceso sin método. Debe emplear métodos rigurosos y niveles adecuados para recopilar notas meticulosas que registren eventos o ideas, las fechas, las horas, contextos, participantes y cosas similares han de registrarse fielmente; así también deben registrarse los autores, los números de páginas y las fuentes de investigación basadas en textos. Las notas detalladas o descripciones saturadas,¹⁴ capacitan al investigador para revisar y reflexionar sobre los eventos y las ideas, ensayar interpretaciones diferentes y buscar evidencias que las corroboren o las hagan entrar en conflicto. Esto a su vez, construye un camino seguro, que permite hacer aseveraciones sobre la validez y la confiabilidad de las interpretaciones que se logran. Además, también es responsabilidad del investigador asegurarse que los datos de campo se conserven en forma confidencial y que cualquiera de estos datos que se comparta con los colegas, se revisen con el fin de garantizar el anonimato del participante. Esto nos hace considerar encontrar espacios confiables donde guardar los datos, devolver rápidamente los materiales que se pidieron prestados, que estén en el mismo estado que cuando se pidieron, y así sucesivamente. Es difícil explicar las razones cuando se les pierde o deteriora algún dato a los participantes en el estudio, y tales accidentes dañan la credibilidad de cualquier investigador. Los investigadores deben

¹³ Ver también Glesne y Peshkin, 1992.

¹⁴ Geertz, 1973, p. 10.

preocuparse por el tiempo que los participantes están de acuerdo en ser entrevistados. Es importante evitar regresar una y otra vez a recopilar aspectos y partes adicionales de datos que no se previeron desde el comienzo. Esto significa que los métodos de recopilación de datos y los horarios de las actividades, necesitan ser cuidadosamente planeados y relacionados con los propósitos y los objetivos de la investigación.

Actuar profesionalmente no significa que el investigador mantenga su distancia con los participantes —esto es imposible cuando se llevan a cabo estudios etnográficos y de casos variados en la investigación cualitativa—. No significa, sin embargo, que se respeten las convenciones sociales para la interacción, y que el investigador deba tener el tiempo y hacer el esfuerzo necesario para saber qué implican estas cosas. Las preguntas de las entrevistas y otros métodos de recopilación de datos tienen que respetar las convenciones sociales, culturales y los límites entre lo que es aceptable y lo que no lo es. Los investigadores pueden minimizar los problemas potenciales si diseñan horarios de entrevista de acuerdo con las conveniencias sociales de la persona entrevistada y con las del investigador. Esto incluye tomar decisiones sobre quién sí y quién no será objeto de estudio. Un buen ejemplo lo proporciona el trabajo de Loukia Sarroub, en una comunidad musulmana.¹⁵ Primero había tenido la intención de incluir muchachos y muchachas, hombres y mujeres en su estudio. Descubrió, sin embargo, que por el hecho de ser mujer, no era apropiado, culturalmente, que ella tuviera entrevistas con varones a nivel personal. Además, había varias actividades comunitarias a las cuales no tenía acceso por ser mujer. Así, debido a esta situación, cambió el enfoque de estudio, e hizo la investigación solamente con muchachas musulmanas. Diseñar la investigación incluye recordar de que la gente tiene una vida propia, que son personas reales, y que les puede resultar dañino participar en un proyecto que no se ha concebido en forma adecuada.

Son muchas consideraciones que hay que tomar en cuenta antes y durante la recopilación de datos, una de ellas es el período en que se guardan y organizan los datos para ser interpretados y analizados posteriormente. Creemos, sin embargo, que si los investigadores

¹⁵ Sarroub, 2002.

consideran cuidadosamente lo que esto implica, permitirán que los planteamientos mencionados se guíen por tales principios, como son el respeto a la privacidad, la dignidad, la integridad, las maneras que tienen los participantes para hacer sus cosas, y la práctica de la reciprocidad; así, se encontrarán en una buena posición para evitar las dificultades que pueden causar daño. En algunos casos, esto puede resultar incómodo para el investigador, pero es preferible esta situación de dificultad para sí mismo que causar un daño moral a otros.

Principios metodológicos o de procedimiento

Finalmente, es también útil reconocer cierto rango de principios de procedimientos que nos pueden proporcionar una guía útil para preparar y conducir la recopilación de datos. Entre los muchos principios que pueden ser identificados aquí, vamos a considerar tres. Estos son los que nosotros llamamos los principios de elegancia y economía, práctica y realismo.

El principio de elegancia y economía, se refiere a la práctica de conseguir el mayor número de datos de gran calidad, partiendo del uso mínimo de los recursos, y con la menor complejidad de operación posible. Poner en el papel este principio, incluye pensar cuidadosamente qué tipos de datos serán necesarios y suficientes para orientar la pregunta, así como buscar los patrones y las ideas que permitan realizarlo más fácilmente y con menos recurso económico. Esto considera cosas tan simples, como saber que un arreglo específico de horario libera a ciertas personas al mismo tiempo, y permite que se obtenga la información que se requiere, a través de una sesión de entrevista de grupo enfocada a una sola cosa, antes que conducir diferentes entrevistas separadas, con horarios diferentes. Para ser capaz de ver esta oportunidad, sin embargo, es necesario saber si la información que se requiere para el estudio realmente se puede obtener en una entrevista enfocada a un grupo, y no, por ejemplo, exigir entrevistas separadas, o entrevistas combinando diferentes personas. Nuevamente, es necesario resaltar aquí, que es únicamente con la experiencia que se logra entender y reconocer las oportunidades de este tipo antes de que se presenten, y es siempre útil empezar a investigar teniendo un buen nivel de lectu-

ras sobre los temas que debemos buscar, empezando a practicar tan pronto como sea posible. Aún en los primeros momentos de la actividad de investigador, es posible ver las maneras con las cuales se puede hacer más, disponiendo de menos recursos. Si ya existen archivos de pláticas de salón o material grabado, que eviten la dificultad de recopilar una cierta cantidad de datos por sí mismo, tiene sentido —siendo las otras cosas iguales— usarlos antes de coleccionar datos nuevos. Si el sistema de una escuela comunitaria tiene un acuerdo con una persona clave, que está dispuesta y tiene la capacidad de ayudar en la recopilación de datos, y al hacerlo nos da confianza bien fundamentada, así, el tiempo que se pase con esta persona puede traer resultados muy provechosos y con pocas fricciones.

Los principios de práctica y realismo, se refieren a trazar lo que se planea hacer, con los recursos y las oportunidades que realmente tenemos, o podemos tener disponibles. A menos de existir muy buenas bases para creer que el grupo que queremos investigar por medio de una etnografía completa esté deseoso de participar en este estudio, es inútil pasar mucho tiempo leyendo lo que se necesite leer, planeando y preparándose para la recopilación de datos etnográficos. De manera similar, es desgastante recopilar tantos datos grabados, a menos que se tengan los recursos disponibles para transcribir grandes cantidades de material grabado en cintas, para escuchar o para ver, o si están en condiciones de decidir, de manera apropiada, cuáles partes de qué cintas necesitan transcribirse, y cuáles deban usarse en forma diferente en el momento del análisis de los datos. De nuevo, el conocimiento básico que se requiere para tomar las decisiones más adecuadas sobre lo que es práctico y realista, muchas veces es algo que mejora con la experiencia que se tiene.

Por otro lado, una práctica de investigación igualmente mala, es apresurarse a recopilar datos sin leer, analizar, y averiguar, tan inteligentemente como sea posible, aquellas fuentes que nos pueden enseñar, cuáles son las oportunidades de recopilar exitosamente los datos que se han planeado reunir, y si, en primer lugar, todos los datos son necesarios. Invariablemente, el tiempo que se emplea en pensar en los principios de procedimiento cuando están a nuestra

disposición las fuentes que nos puedan enseñar —ya sean fuentes humanas (como los investigadores locales que están disponibles y que tienen una experiencia notable sobre el caso), o los recursos materiales (como libros de texto, sitios en la red electrónica, etc., compilados por los investigadores que tienen la experiencia necesaria para nuestra pregunta de investigación y nuestra área de interés)—, es algo que se traduce en tiempo bien empleado.

Diseños y planes de recopilación de datos

Desarrollar un diseño o un subdiseño para la recopilación de datos, es un componente muy importante en el proyecto de investigación. Un diseño bien concebido incluye una indicación de los diferentes tipos de datos que tienen que recopilarse y las relaciones que existen entre los datos y las preguntas de investigación. Un diseño se puede desarrollar orientando cuatro relaciones en los conjuntos de preguntas. Estas se resumen en la Tabla 2.1. (ver Anexo). Después de que se han llevado a cabo, exitosamente, cierto número de proyectos de investigación, cuando se hacen y contestan tales preguntas se convierte en un proceso más o menos inconsciente: parte del mismo principio diseñar y hacer investigación. Inicialmente, sin embargo, será de ayuda hacer estas preguntas explícitas y conservarlas a la vista mientras nos dedicamos a diseñar la fase de recopilación de datos de un proyecto.

Además de dibujar una matriz o cuadro que muestre las conexiones lógicas que existen entre una pregunta de estudio de investigación, los métodos de recopilación de datos y los enfoques de análisis de los datos, es útil para el investigador intentar dividir el tiempo que tiene disponible para reunir sus datos. Un ejemplo de esto se proporciona en el Cuadro 2.3. (ver Anexo). Muestra el horario en que se debe realizar la recopilación de los datos hablados de un estudiante, su maestro, su familia y sus compañeros del salón de clases. El estudiante de este ejemplo es uno de cuatro participantes en una investigación múltiple de estudio de caso.

Después de pensar en los tipos de planteamientos que han aparecido en este capítulo, el investigador ya puede diseñar un plan completo para la recopilación de datos. Un plan de este tipo es a menudo

provisional. Una vez que la recopilación de datos ha empezado, el investigador puede decidir (en base a su experiencia) si el plan inicial es demasiado ambicioso: hay muchos datos que reunir, y algunos de estos datos no pueden ser recopilados en las presentes condiciones. En tales casos es necesario modificar la pregunta de investigación original, y hacer una con la cual sea posible recopilar los datos necesarios para referirse a la pregunta de manera competente.

El Cuadro 2.4 (ver Anexo) presenta el plan de recopilación de datos de una tesis de doctorado, que investiga los propósitos lingüísticos y sociales que son aparentes en la vida diaria de cuatro adolescentes.¹⁶ Este plan se decidió después de que el número y la localización de los participantes en el estudio se había determinado; se había obtenido el consentimiento de todos los participantes (estudiantes, maestros, miembros de la familia, escuelas, y las autoridades); el horario semanal general de cada familia y profesor involucrado en el estudio se había discutido, y se habían identificado las horas posibles para que el investigador realizara las visitas.

Preparar planes provisionales de recopilación de datos, capacita al investigador a ser claro sobre el lapso de tiempo que los participantes necesitan para comprometerse con el estudio. Ayuda también a balancear el tiempo que se destina a la recopilación de datos, con el tiempo que se necesita para llevar a cabo un análisis adecuado de datos. Un plan y un horario de recopilación de datos, hace recordar al investigador el momento en que es necesario contratar o pedir prestado cierto equipo especializado.

Actividad:

Describe un 'escenario' de investigación hipotético, que has seleccionado (por ejemplo, un estudio que te gustaría hacer, o que te imagines que se está realizando). Proporciona un registro breve de los propósitos de investigación que tenga este estudio —especialmente el problema y el objetivo de estudio de la investigación—. Identifica la pregunta de investigación. Describe el tiempo con el que cuentas para llevar a cabo este estudio. Describe los recursos y los instrumentos de recopilación de datos con que dispones.

Debe usarse este escenario como antecedente:

1. Describe el tipo de datos que piensas que tendrán que recopilarse.

¹⁶ Knobel, 1999.

2. Proporciona una justificación para la recopilación de estos datos.
3. Identifica los métodos y los instrumentos de recopilación de datos que usarás.
4. Desarrolla un subdiseño de recopilación de datos para este estudio, con un nivel de detalles similar al ejemplo que se proporciona en la tabla 2.3
5. Desarrolla un plan provisional de recopilación de datos.

Hemos considerado algunos de los conceptos claves que se asocian con la recopilación de datos en general, en donde los tipos de estudios cualitativos y los investigadores en educación parecen estar ubicados, en los siguientes tres capítulos nos referiremos más a los aspectos específicos de la recopilación de datos hablados, observados y escritos, respectivamente.

III. La recopilación de datos orales en la investigación cualitativa

Introducción

Este capítulo está enfocado a la recopilación de datos hablados. Los investigadores cualitativos reúnen datos hablados con dos propósitos principales: para obtener información, y para investigar los usos y procesos del idioma, y los efectos que en sí mismo tiene. En el capítulo se examinan cinco enfoques de recopilación de datos hablados, y en seguida se revisan con detalle para entender bien las características y aplicaciones clave que tienen en la investigación educativa. De acuerdo con el rol principal de la investigación educativa, hay que poner especial atención a la entrevista.

Métodos, procedimientos e instrumentos en la recopilación de datos

Los investigadores deben seleccionar los métodos y los instrumentos para la recopilación de datos que estén de acuerdo con el marco teórico y con el diseño de los proyectos que tienen en mente. Por métodos de recopilación de datos entendemos la forma sistemática de hacerlo. En este sentido, 'la observación participante' puede verse como un ejemplo del método en la recopilación de datos. La observación participante como tal, se presenta como un conjunto de procedimientos ampliamente identificados, que los investigadores deben seguir para asegurarse que se está llevando a cabo 'la observación participante', y no algo diferente. Estos procedimientos incluyen: concentrarse en una actividad o evento importante en el cual se deba participar y observar; obtener el consentimiento de los participantes para que se les observe y se registre su conducta; sopesar la inmersión completa en la actividad o evento, tomando notas cuidadosas y detalladas de lo que está sucediendo, y así sucesivamente.

te. Para cada método de recopilación de datos, los investigadores usan cierta variedad de instrumentos que se asocian con ese método. Los instrumentos son dispositivos específicos, más o menos concretos, que el investigador usa para generar y recopilar datos. Los ejemplos de instrumentos de recopilación de datos incluyen un conjunto de preguntas que se deben hacer en una entrevista, una fotografía que deba usarse para hacer que alguien narre algo, un cuestionario de investigación, o un horario que se deba usar para llevar a cabo las observaciones.

Métodos para recopilar datos orales: una visión general

Hemos definido los datos hablados como cualquier emisión de lenguaje oral que se graba de alguna forma durable que puede ser escuchada con el tiempo, tal como se vaya necesitando. Los métodos y los instrumentos específicos para recopilar los datos hablados en la investigación cualitativa que vamos a analizar en este capítulo se resumen en la Tabla 3.1 (ver Anexo). En el resto del capítulo describimos estos métodos y maneras en el orden en el que se presentan en la tabla.

1. La grabación contextualizada del habla oral

Cuando los investigadores cualitativos realizan grabaciones contextualizadas del habla oral, usan un instrumento de grabación resistente para capturar (congelar) parte de un evento o actividad tal como ocurre. Los eventos y las actividades son conjuntos de prácticas sociales reconocidas –tales como leer un libro a los niños, comer– que llevan a cabo las personas con ciertos propósitos sociales específicos –entretener a un niño, dar de comer a la familia–. (Los etnógrafos de la comunicación hablan acerca de ‘eventos’, mientras que los psicólogos culturales le llaman ‘actividades’. Usamos aquí estos términos, de manera intercambiable, para expresar la misma idea).

Los investigadores recogen los datos hablados contextualizados cuando necesitan enfocarse de determinada forma, en los usos y procesos del idioma que están ‘ocurriendo en el momento’, para dar a entender que esas son sus preguntas de investigación. Los

datos hablados ‘contextualizados’ ocurren ‘naturalmente’ dentro de un contexto dado, tal como un salón de clase, una sala de docentes, el área de recepción de una escuela, en las sesiones de entrenamiento deportivo, en el estacionamiento de la escuela, etc. El investigador quiere ver cómo está ‘trabajando el idioma o de qué manera está siendo’ puesto a funcionar por agentes sociales en los contextos, cuáles son los efectos que tiene en los trabajos, y las operaciones, en particular, de trabajos en contextos. Para recopilar los datos hablados contextualizados, es necesario, cuando menos, grabarlos en cintas de audio y, en muchos casos, filmarlos en películas, de modo que los gestos que hacen las personas puedan investigarse al mismo tiempo que se estudian los procesos orales y el uso del idioma. Estos medios son necesarios para conservar, tanto como sea posible, la complejidad de las interacciones, actividades y usos del idioma que tienen lugar durante el desarrollo de un evento, y las relaciones que se dan entre ellos.

El propósito y la naturaleza

En la investigación educativa el registro contextualizado de la lengua hablada dentro de los salones de clase es particularmente común. Los desarrollos teóricos de la antropología, la psicología cultural y la lingüística en la década de los setenta y principio de los ochenta, dio un énfasis a la investigación en el uso del idioma (discurso) dentro de los salones de clases. Los investigadores empezaron a entender y conceptualizar el idioma como una práctica social, antes que como un producto cultural, una capacidad cognitiva, o una manifestación de reglas de gramática universal.¹ Surgió un nuevo campo teórico en la investigación conocido como sociolingüística. Estos profesionales creen que “la función social da forma a la manera en que se encuentran las características en la vida real”,² la investigación que llevaron a cabo les llevó a desarrollar los siguientes conceptos:

- Las interacciones del idioma humano tienen patrones y están gobernadas por práctica sociales o convenciones del mismo tipo.

¹ Cf. Gumperz, 1982a, 1982b; Hymes, 1972; Keating, 1999.

² Hymes, 1974, p. 196.

- El idioma tiene funciones sociales.
- Los patrones de uso y propósito del idioma, dan membresía a grupos sociales específicos.
- Los sistemas de significados varían a través de los grupos culturales y sociales, en el tiempo y en el lugar.
- El uso y las prácticas sociales del idioma cambian a través del tiempo.
- El idioma y el conocimiento se encuentran interrelacionados.

En la década de los ochenta, muchos investigadores se interesaron en estudiar las maneras como se incluyen los usos del idioma en los salones de clase para definir lo que se registra, por ejemplo, ser un buen estudiante en la escuela.³ Ahora es muy común que los investigadores educativos registren un momento de vida contextualizado por las interacciones verbales en el salón de clases y en algún otro lugar—como en las reuniones de docentes, patios escolares de juegos—, para tener un mejor entendimiento de las funciones sociales y los efectos del idioma en la educación.⁴

Actividad:

Identifica cuáles de las siguientes preguntas de investigación exigen que grabes datos hablados contextualizados.

1. ¿De qué modos definen los profesores en mi escuela a los ‘estudiantes en desventaja’, y cómo se compara con el concepto ‘en desventaja’ tal como es definido en el documento de política escolar?
2. ¿Hasta dónde llegan las diferencias y similitudes en la forma en que el profesor se dirige a los alumnos ‘en desventaja’, en comparación con la forma en que les habla a los niños ‘aventajados’?
3. ¿Cuáles son las estrategias esenciales que reportan los maestros del tercer grado de esta ciudad, para enseñar gramática?
4. ¿Qué información cultural es transmitida en presentaciones orales de los niños hacia sus compañeros, por los alumnos pequeños de mi salón de clases?
5. ¿Qué tipo de identidades de enseñanza construyen los profesores X, Y y Z, a través de su forma de hablar en el salón?

³ Cazden, 1988; Michaels, 1981, 1986.

⁴ Cf. Kempe, 1993; Knobel, 1993.

6. ¿De qué maneras los profesores de esta región, seis de ellos, establecen las reglas y normas sociales en sus salones durante las dos semanas de actividad escolar?

En seguida contesta estas preguntas:

- ¿De qué manera decidiste qué pregunta necesitaba determinado tipo de dato hablado?
- ¿De qué modos puede ayudar este proceso de decisión para diseñar tus propios enfoques hacia la recopilación de datos hablados?

Enfoques de recopilación de datos

La grabación de datos en audiocintas que registren momentos de realidad, se puede hacer de diferentes maneras. Algunas veces, el investigador usa una grabadora de micro cinta, situada estratégicamente en el salón para capturar las pláticas que se dan. Algunas veces colocan cables a los profesores y a los estudiantes con micrófonos, o ponen micrófonos en todo el salón, y los controlan desde una sola base. El tipo de arreglo que se usa para grabar depende de:

- En quienes se centran las participaciones (por ejemplo, el profesor principalmente, un estudiante específico, la clase completa).
- La lección o evento específico en el cual deben recopilarse los datos (por ejemplo, la grabación de la lectura que hace el profesor a un grupo de estudiantes, y analizar el texto con ellos, es mucho más fácil de grabar que en aquellas clases que incluyen el trabajo de un grupo pequeño).
- El acceso que tiene el profesor-investigador al equipo de grabación en audio cintas.

Todos los arreglos de grabación poseen límites. Es imposible grabar toda la plática que se da dentro de un salón de clases, una junta, o una actividad de juego, debido a que las corrientes y flujos del idioma hablado, dentro de estos contextos, no siempre se relacionan directamente al flujo principal de interacción que se da dentro del evento o actividad específica. Por ejemplo, una sola grabadora de micro cinta situada en algún salón grande y ruidoso, no puede recoger todas las pláticas que ocurren en el salón. Por supuesto, a menos que sea de muy alta calidad, es poco probable que propor-

cione una buena grabación del idioma hablado. Las grabadoras de cinta pequeña son más útiles para grabar un grupo de tres o cuatro estudiantes que trabajen juntos en una tarea. También funcionan muy bien para grabar juntas de grupos pequeños que se encuentran en un local pequeño.

Antes de recopilar datos, el investigador debe de decidir el tamaño de cinta que va a usar: pequeña o de tamaño común. Esto depende de ciertas cosas: los instrumentos de grabación que estén disponibles y la máquina que se usará para transcribir las cintas. Las máquinas para transcribir usan pedales y en forma automática dejan los espacios cuando se detiene la cinta. De este modo, el investigador no se pierde de ninguna palabra cuando pone a funcionar la grabadora y cuando la tiene que apagar.

Algunos investigadores empiezan a usar instrumentos digitales para grabar y capturar los datos hablados. Estos incluyen dispositivos especiales o instrumentos de computación manuales que vienen equipados con dispositivos de grabación de voz MP3, con capacidad de grabación de voz y grabadores digitales de voz. Usar dispositivos digitales exige que quien los maneja conozca el funcionamiento de estos aparatos, para decidir los tipos de cintas que hay que usar para registrar los datos (por ejemplo, decidir si se va a grabar datos en formato *web*, que son muy grandes pero fáciles de manejar, o grabar en formato MP3, más pequeño y más difícil de trabajar). Las aplicaciones de compresión y las capacidades de quemado del CD-ROM ayudan a guardar los archivos. Los investigadores deben asegurarse que el instrumento de grabación digital tiene suficiente memoria para sus propósitos (por ejemplo, en el presente las grabaciones digitales de voz de bajo precio, guardan solamente 105 minutos de habla). Aún más, los instrumentos de conversación habla-texto, tiene todavía una precisión y movimiento limitados, el respaldo hablado digital del software y el procesador de textos a menudo llega a ser un proceso tedioso. Los beneficios de la grabación digital incluye la fácil duplicación de los archivos de sonido y facilitan el guardado.⁵

⁵ Davidson, 2000.

Hemos encontrado que para capturar la mayor cantidad posible del lenguaje hablado durante las clases, es útil equipar al profesor con un micrófono inalámbrico. Este captura el habla del maestro, ya sea que esté hablando suavemente a uno o dos estudiantes, o dirigiéndose al grupo completo. Por supuesto, si el profesor es la única persona que se encuentra conectada a un micrófono inalámbrico, significa que el profesor, inevitablemente, es la fuente principal de los datos hablados para el estudio. Si el investigador se quiere enfocar única o principalmente en el habla del maestro, y el papel del mismo en el proceso de enseñanza, ese es un arreglo apropiado para la grabación. Sin embargo, si el investigador quiere una combinación del profesor con algunos estudiantes, es apropiado equipar al profesor con un micrófono inalámbrico, así como a uno o a dos estudiantes, y conectarlos todos a una base de grabación única, de modo que todos los datos hablados se capturen en la misma cinta y con la misma secuencia en que ocurren. Son posibles muchas otras combinaciones para grabar el habla contextualizada, dependiendo de las preguntas y propósitos del investigador, y de los recursos técnicos que tenga disponibles. Por ejemplo, algunas veces es suficiente para reunir el habla contextualizada de un grupo de gente, usar simplemente una grabadora de cinta con un solo micrófono situado a la misma distancia entre los diferentes miembros del grupo.

Ejemplo:

En este ejemplo, la investigadora (Michele Knobel) estaba interesada en las diferentes maneras en que cuatro adolescentes usaban el idioma, la preparación que tenían y los propósitos sociales para los cuales usaban el idioma en su vida escolar y en su vida fuera de la escuela. De manera consecuente, parte de la recopilación de datos incluía grabar el habla contextualizada en situaciones del salón de clases. El habla grabada se transcribió más tarde, en donde se reproducía tan fielmente como era posible el contenido y la secuencia del habla, así como otro tipo de información: por ejemplo, si se hablaba en público y alto o si era una conversación privada y susurrada, etc.

En el siguiente ejemplo, los profesores y los estudiantes están participando en una lección de idiomas, de ese modo, el evento o actividad que se está grabando es la clase. Sin embargo, esta lección incluye cierto número de sub-eventos, dependiendo del interés en un tiempo determinado. En la parte de la lección que se transcribe abajo, el profesor y los estudiantes están involucrados en analizar una conversación que se han llevado a cabo dos de los estudiantes del salón, representando la actividad como papel de teatro, en otras palabras, se

les pidió que hicieran una conversación sobre un determinado tema, y el grupo completo se dispuso a analizar la conversación.

La investigadora se estaba enfocando en una estudiante, llamada Layla. En el presente contexto, Michele estaba interesada en la manera como Layla usa la lengua y su preparación específica en el salón de clases. Concretamente, estaba registrando datos que serían importantes sobre el uso que Layla da al idioma cuando participa en la clase del salón, donde el interés inmediato era analizar una conversación. Para entender el uso del idioma de Layla en tal contexto, era importante que la investigadora no solamente capturara el habla de Layla, sino también que capturara los otros modos de hablar a los cuales ella estaba respondiendo, y el discurso que ella estaba desarrollando con Layla. Esto exigía un arreglo para la grabación que capturara al menos, el uso del habla por parte del profesor, el de Layla, el de la gente que se encontraba comunicándose directamente con Layla, y de tantos estudiantes del salón como fuera posible.

Para grabar este episodio de habla contextualizada, Michele ubicó los instrumentos de recopilación de datos, tal como sigue. El señor Wills (el profesor) llevaba puesto un micrófono inalámbrico. Layla (la estudiante a quien se investigaba) también llevaba puesto un micrófono inalámbrico. Este recogía el discurso de Layla así como el de los estudiantes que estaban cerca de ella. Se pusieron dos micrófonos libres en otras partes del salón, en posiciones que proveyeran la mejor calidad de grabación de sonidos de tantos estudiantes como fuera posible. Todos los micrófonos mandaron sus señales a una sola cinta. Esto significaba que Michele podía usar más tarde una máquina transcritora para hacer sonar una sola cinta que contuviera toda el habla en la secuencia que había ocurrido en el salón.

En la transcripción de la lección principal, las interacciones son representadas en la columna del lado izquierdo. El habla que se llevaba a cabo en un pequeño grupo de muchachas durante esta misma clase, se encuentra representada en la columna derecha. Los números que se encuentran en seguida a la pieza del habla transcrita siguen dos propósitos. Muestran la secuencia del habla y quiénes fueron los que hablaron. También organizan la plática o el habla para que se analice, de modo que el investigador pueda más adelante referirse a las unidades precisas de datos que ella está analizando. Usted notará que a menudo la plática se mezcla. Por ejemplo, podemos encontrar una sección en la que el profesor Wills, empieza a hablar en el párrafo número 533. Mientras él se encuentra hablando, Layla, Anna y Melissa también están hablando en voz baja entre ellas. Esto proporciona ricos detalles, de modo que el investigador puede analizar lo que Layla dice en relación con el contexto, y lo que está sucediendo en la situación social en un tiempo determinado.

La transcripción usa algunas convenciones simples, que también proporcionan información como parte de los datos. El paréntesis doble indica información no verbal importante en el contexto, una raya corta indica una propia corrección o modificación de lo que está siendo dicho, y los paréntesis vacíos indican los

lugares en los que la lengua hablada no fue clara o lo suficientemente sólida para que se transcribiera exitosamente.

Los datos se recopilaron en un período de 25 minutos, el 26 de octubre de 1994. Esta información se encuentra anotada en la transcripción, para que sirva de información al investigador. El fragmento proporcionado en este ejemplo cubre, más o menos, 15 segundos de una sesión de 20 minutos de recopilación de datos. La transcripción nos dice que antes de la sección que aquí se presenta ya se habían grabado 528 turnos.

(Miércoles 26 de octubre de 1994, 12:10 a 13:15. Tercer día de observaciones)

EVENTO: CLASE DE INGLÉS

SUB-EVENTO 3: *El análisis y modificación de una conversación entre la participación de dos estudiantes.*

Plática guiada por el profesor

Secreteo entre estudiantes

- | | | | |
|---------------|--|-------------|--|
| 529 Sr. Wills | Muy bien, para en un minuto. Solamente quiero averiguar qué es lo que están haciendo los pequeños equipos ((los alumnos se callan)). Así pues solamente averiguaremos qué están haciendo los grupos. | 530 Layla | ((muy suavemente))
¿Qué estamos haciendo? |
| 531 Sr. Wills | Tenemos cuatro tareas: reconstruir, analizar, sugerir algún cambio, volver a escribir. | 532 Layla | ((Susurros))
¿Qué estamos haciendo? |
| 533 Sr. Wills | ¡De acuerdo! ¿Ahora quién no ha hecho lo primero? La reconstrucción de la conversación. Así pues, ¿han empezado a entender esa? Han hablado sobre todo lo que ellos han dicho, se han | 534 Melissa | ((en voz muy baja)) no te preocupes por eso |
| | | 535 Layla | ¿qué quiere decir
<i>reconstruyendo?</i> |

este momento analizando su	541 Layla	¿Cuál es el
tarea. Desempacándola,		análisis?
averiguando cómo se	541 Layla	
sintieron con ella.	542 Anna	Esto es ()
Muy bien, ¿qué grupos se	((continúan cuchicheos))	
encuentran en la tercera		
etapa para sugerir un		
cambio, o en el proceso de		
sugerir un cambio?		

Ambigüedad en la investigación

Retomando la actividad que acabamos de presentar al final del capítulo anterior, vemos muchos puntos que son adecuados en el desarrollo de un plan y un subdiseño de recopilación de datos.

Tipo de datos a recopilar	Medios de recopilación de datos	Justificación de los datos que van a recopilarse
------------------------------	------------------------------------	---

Por ejemplo, podemos ver que bajo los tipos de datos a recopilar, debemos usar la grabación del discurso contextualizado que tiene lugar en los contextos sociales donde los sujetos adolescentes participan, como uno de los tipos de datos que se consideran en el estudio completo. También podemos ver que los medios de recopilación de datos incluyen un indicador, como la grabación de audio cintas —que usa muchos micrófonos y una sola base de grabación— para que se transcriba palabra por palabra. Los datos se justifican haciendo referencia a la pregunta de investigación, la cual es sobre los adolescentes, su manera de usar el lenguaje y los propósitos con que lo usan en diferentes contextos, como en la escuela y fuera de ella. Así pues, grabar el discurso del participante en las clases del salón es algo absolutamente relevante para esta pregunta. El investigador justifica la recopilación de datos de este tipo, ya que éstos le informan de los propósitos sociales que tiene Layla: para qué usa el lenguaje (averiguar lo que se supone que están haciendo en la lección), y de qué manera usa el lenguaje (por ejemplo, ella habla en voz baja a sus compañeras porque no sabe, o no entiende qué están haciendo los estudiantes).

Este sencillo ejemplo nos dice algo más que es importante. Nada más imaginemos cuánto tiempo se necesita para transcribir los veinte minutos de esa clase –los cuales, tal vez, incluyen setecientos o más turnos–. Podemos preguntarnos: ¿Cuánto de esta grabación es posible transcribir para hacer un estudio? ¿Cuánto de esta grabación podemos escuchar, atentamente, para tomar buenas decisiones sobre la cantidad de grabación que debemos realizar? Es necesario recordar que si grabamos mucho material, no lo usaremos en nuestro estudio y estaremos desperdiciando el tiempo de otras personas, lo cual es poco ético. Así pues, este pequeño ejemplo nos dice mucho acerca de las complejidades de diseñar y planear la recopilación de datos.

Ahora bien, retomando el tema del enfoque que damos a nuestra recopilación de datos, si necesitamos, por ejemplo, filmar una clase, una junta o cualquier otro evento, el investigador puede usar algo tan elemental como la cámara portátil que lleva en la mano. O bien, puede usar cámara de video con una buena calidad de película y de luz, y si tiene los medios, puede hacerlo como se hace en televisión. Tal como sucede al hacer audio grabaciones, decidir qué tipo de configuración de video se va a usar depende de quién y qué es lo que se quiere grabar y, finalmente, qué acceso se tiene al equipo de grabación. En general, los investigadores tienden a usar una cámara de video para grabar el idioma hablado de un salón de clases –colocándolo en un trípode y filmando todo lo que hay en el salón, enfocando el lente en objetivos de interés, según vaya avanzando la clase–. Cuando uno se prepara para grabar una película que será vista en el salón o en otro espacio, es útil incluir una extensión de cable, baterías de repuesto, cintas de repuesto y, hasta una grabadora de video de repuesto. Preparaciones de apoyo parecidas se aplican a la audio grabación (por ejemplo, llevar siempre baterías y cintas de repuesto, revisar cuidadosamente la unidad de grabación antes de cada sesión de recopilación de datos, llevar un cable con varias salidas de repuesto).

Aún las cámaras de video nunca pueden filmar todo lo que se dice o lo que sucede dentro de un contexto dado.⁶ Desde luego que pro-

⁶ Bottorff, 1994.

porcionan información visual que es relevante para el análisis, pero que no se puede capturar en grabaciones de audio. Al decidir si se va a grabar en audio cinta o en película cuando se van a recopilar datos hablados, el investigador necesita tomar en consideración las políticas de la escuela cuando se trata de grabar o poner en cintas de película los rostros de los estudiantes; también debe considerar el tiempo necesario para transcribir las cintas de video, comparándolas con las cintas de audio; la calidad de las grabaciones ya sean de audio o de video, etc. Muchos investigadores usan también la grabación en video al mismo tiempo que la grabación, en forma separada de cintas de audio (o viceversa), lo cual aumenta la oportunidad de obtener datos útiles y de buena calidad. Por supuesto, el investigador también necesita preguntar si lo que él quiere es el tipo de pregunta que exige la grabación en video o en cinta de audio, o si la grabación en audio cinta será suficiente. Esto evita que se desperdicien recursos.

Al grabar el idioma hablado contextualizado, los investigadores deben tener el objetivo de recopilar datos tan auténticos como sea posible, al mismo tiempo que reconocen que el proceso de grabación –aún en el propio salón de clases– interfiere con la dinámica regular de la clase. Es posible que los participantes se pongan nerviosos al saber que se les está grabando en audio cinta, o que estén nerviosos por lo que están diciendo, o puede ser que se decidan a no hablar en absoluto. Los investigadores necesitan prepararse cuidadosamente antes de recopilar formalmente el discurso. La preparación incluye hacer grabaciones de prueba, que capacite a los estudiantes a acostumbrarse a ser grabados en película o en audio cintas durante las clases, las juntas y cosas por el estilo. En nuestra propia experiencia, después de unos cuantos días de tener a un investigador y los instrumentos de grabación en las aulas, los estudiantes ya no le prestan atención a la grabadora de audio cintas (o más aún, en la mayoría de los casos ya no nos ponen atención a nosotros). En las ocasiones en que tal labor de preparación no pueda hacerse –tal como grabar en cinta de video el primer día de clases en un aula determinada– los investigadores necesitan hacer todo lo posible para explicar la presencia de la cámara o de las cámaras, y proporcionar a los estudiantes la oportunidad de divertirse y actuar alrededor de la cámara, antes de ponerse a trabajar en

las tareas de la escuela. Esto es de gran ayuda para destruir la mística de la cámara, y ayuda a que los niños olviden que se encuentra dentro del salón.

Es importante recordar que, mientras más complejas sean nuestras máquinas y las situaciones de grabación, más obvias e indiscretas pueden ser y pueden afectar la conducta de los participantes. Es posible que contamine nuestros datos, al crear diferentes tipos de conducta que las que ocurrirían si los alumnos se encontraran en condiciones normales (que es lo que realmente nosotros queremos investigar). Es mucho más fácil hacer grabaciones de audio, que relativamente no se notan, cuando usamos una grabadora de micro cinta, que cuando se usan micrófonos de pie y grandes cajas receptoras. Aunque debemos tomar en cuenta que el uso de grabaciones menos complejos, muchas veces resultan ser grabaciones de baja calidad. Los investigadores necesitan sopesar el tiempo disponible, para que los estudiantes se familiaricen con el equipo de grabación antes de iniciar la recopilación formal de datos; también deben buscar que sus grabaciones tengan la calidad deseada, cuando se toman decisiones sobre cómo grabar de mejor manera el habla contextualizada que tiene lugar en el salón de clases (o en otro contexto).

Actividad:

Primero calculamos cuánta del habla contextualizada es necesario recopilar para dirigir satisfactoriamente las preguntas.

1. ¿Qué alcance hay en las diferencias y similitudes entre cómo los estudiantes hablan más bajo en clase y cómo hablo yo en el salón de clase con los estudiantes?
 2. ¿Qué tipo de identidades crean los maestros a través de la construcción de su discurso A, B y C, en el salón de clases?
 3. ¿Qué hacen los maestros de escuela primaria de cuarto grado para establecer la reglas sociales y las normas en su salón de clase, durante las dos primeras semanas del año?
- ¿En qué tipo de información te basaste para hacer tu estimación?
 - ¿Qué información adicional, si piensas que la hay, necesitas valorar para hacerla más confiable?
 - ¿Piensas que es útil tener una idea de cuánta información previa se necesita para actualizar la información de inicio recolectada? Si es así, o si no ¿Por

qué?

Lecturas adicionales:

CAZDEN, C. *Classroom Discourse: The language of Teaching and Learning*. 2a. ed. VN.H. Heineman. Postmouthe, 2001.

KNOBEL, M. *Everyday Literacies: Students, Discourse and social practice*. Peter Lang. Nueva York, 1999.

2. Las entrevistas

La entrevista es una planeación, una interacción previamente arreglada, que se realiza entre dos o más personas. Al menos una de estas personas es la responsable de hacer preguntas sobre un tema específico que es importante para la pregunta de investigación. El otro o los otros son responsables de contestar tales preguntas. Las entrevistas, generalmente, se conducen cara a cara, algunas veces por teléfono. Aunque hoy en día se acostumbra cada vez más hacerlas a través del correo electrónico. Ahora bien, cuando las personas entrevistadas escriben sus respuestas en el correo electrónico, éstas tienden, en su contexto gramatical, a parecerse más al idioma hablado que al idioma escrito. Visto así, es razonable incluirlas como un medio para obtener datos hablados. Las entrevistas aportan puntos de vista valiosos de la comprensión de los participantes en un evento, práctica, concepto y gustos son valiosas para lograr entrar en las opiniones, creencias, valores y razonamientos que se refieran a las experiencias sobre la enseñanza del aprendizaje.

El propósito y la naturaleza de la entrevista

El principal propósito de las entrevistas, es generar información detallada y conveniente acerca de un evento, programa o persona, que no es posible obtener por medio de observaciones, o de la recopilación de material. Las entrevistas pueden usarse para:

- Generar el contenido de un evento desde una perspectiva interna.
- Lograr definiciones y conceptos de una persona, de las ideas y procesos que son de interés para el investigador (por ejemplo, el constructivismo, el razonamiento matemático).

- Tener acceso a las creencias, los valores, y los puntos de vista que sobre el mundo tiene un informante.
- Estudiar la manera en que un profesor representa su identidad a través de las palabras que elige usar.
- Recopilar narraciones orales, personales acerca de la enseñanza y el aprendizaje.
- Recopilar biografías o historia de vida de los profesores, los administradores u otros; etc.

Phil Carspecken,⁷ sostiene que en las entrevistas, muchas veces los participantes dicen cosas de las que no hablarían si se encontraran en conversaciones cotidianas. Cree que el vivo interés del entrevistador en las respuestas de los entrevistados, los anima a abrirse, y así proporcionan mayor información.

Sin embargo, el vivo interés del entrevistador algunas veces mueve a los entrevistados a hacer chistes sobre el proceso de la entrevista y a fingir sus respuestas. Un caso bien conocido es el de la entrevistada de la antropóloga Margaret Mead a muchachas adolescentes de Samoa, a fines de los cincuenta. Inventaron historias sobre su vida social y pretendían que se tomaran como auténticas: que la gente joven de Samoa, regularmente, practicaban el sexo casual antes de casarse, y la antropóloga tomó como ciertas estas referencias.⁸ Esta posibilidad es una de las razones por las que los investigadores tienen la obligación de probar y revisar la credibilidad de los datos que obtienen.

El investigador también necesita reconocer que lo que la gente dice en las entrevistas siempre se expresa en un tiempo específico y dentro de una interacción hasta cierto punto comprometida. Y no necesariamente, va a aprehender todo lo que la persona piensa, siente, cree o valora. Las técnicas de entrevista también asumen – a veces, erróneamente – que las personas que responden siempre están en condiciones de decir lo que piensan, sienten, creen, etc. Y al no ser así, los datos que se recopilan en las entrevistas son siempre parciales, nunca son completos. Los datos de entrevista no pueden

⁷ Carspecken, 1996, p. 15.

⁸ Mead, 1928.

usarse en un estudio como si fueran representaciones directas, verdaderas y comprometidas, tal como lo ha expresado la persona que responde. A pesar de esto, las entrevistas permanecen como la mejor técnica disponible para obtener opiniones, creencias, valores y recuentos de los eventos

Los datos de entrevistas siempre se encuentran comprometidos en cierto grado. Algún formato consciente de los intercambios verbales entre el que entrevista y el entrevistado siempre tienen lugar.⁹ Muchas veces, aquello de lo que se habla, se forma directamente por los tipos de preguntas que se hacen y los guiones que proporciona el investigador-profesor. A veces, en ciertos tipos de entrevistas, la manera en que un entrevistado responde una cuestión da forma a la siguiente pregunta que el investigador hace, del mismo modo como la pregunta en sí misma da forma a lo que dice el entrevistado como respuesta. Desde esta perspectiva, la relación que existe entre el entrevistador y la persona que es entrevistada parece menos una relación desigual entre un discutiendo activo y alguien que responde de forma pasiva, y más una relación en la cual ambos participantes juegan papeles activos y pasivos –de guía y adaptación–, aún cuando los propósitos de la entrevista sean los del investigador. En ocasiones, el entrevistador tendrá que encontrar la forma de retomar la entrevista para volver a los temas específicos que son importantes. Otras veces, el entrevistador permite que la entrevista tome la dirección que el entrevistado le da, pues de esta forma, se adquiere información interesante e importante que el investigador no había previsto. Tales decisiones surgen frecuentemente en una investigación cualitativa, donde es menos común usar un conjunto de preguntas firmemente estructuradas, donde el investigador no se desvía más que para la investigación cuantitativa (donde la norma es usar entrevistas firmemente estructuradas).

Enfoques para la recopilación de datos

Las entrevistas se graban cuando menos de tres formas:

- El entrevistador escucha y escribe apuntes.

⁹ Fetterman, 1998, p. 5.

- El entrevistador graba en audiocintas y después transcribe la entrevista.
- El entrevistador graba en videocintas la entrevista y después la transcribe.

Usar notas escritas a mano para hacer un registro durable de la entrevista, necesariamente enfoca la atención del profesor investigador en el contexto de lo que el entrevistado dice, y no la manera en que lo dice; grabar en audio cintas y video cintas lo capacita para capturar una buena cantidad de características del entrevistado, como la entonación, calidad de voz, dudas, correcciones de sí mismo, olvidos, etc. Cuando se filma, también se capturan algunos de los gestos, expresiones faciales, movimientos del cuerpo y cosas similares que suceden durante el curso de la entrevista.

Decidir qué herramienta de grabación usar exige pensar cuidadosamente sobre cuáles datos, precisamente, son necesarios para referirse a la pregunta de investigación. Por ejemplo, si un investigador está estudiando la difusión que tiene el uso de las computadoras en una escuela, y les pregunta a un grupo de estudiantes en qué tipo de tareas son de ayuda las computadoras en el salón de clase, es perfectamente simple escribir únicamente una lista de los usos que mencionan los estudiantes, junto con algunos de sus comentarios. Esto es suficiente. También, si el investigador lo desea, puede añadir a las notas aquello que recuerda de la entrevista y que no escribió en el momento en que se estaba dando. Un caso como este ahorra tiempo y energía al investigador, ya que no necesita hacer una transcripción detallada de la entrevista del grupo, para identificar y poder decir algo acerca de los comentarios que los estudiantes hicieron en cuanto al uso de la computadora en la escuela. Esto ahorra tiempo y energía.

Hay otros casos donde es importante viedograbar las entrevistas de grupo, como una herramienta que ayuda al investigador a saber, con exactitud, quién dijo algo en cierto momento de la entrevista. Por ejemplo, una entrevista donde se tocan temas polémicos que lleva a los participantes a discutir acaloradamente. En tales casos puede ser muy importante saber quién, precisamente, expresó una opinión específica, quién se enojó, etc.

Es necesario que los investigadores recuerden que tomar notas durante las entrevistas es una tarea laboriosa. Generalmente, no es recomendable escribir notas en aquellas entrevistas que duran más de diez o veinte minutos. Ya que es mucho más difícil mantener buen contacto visual con aquellos que responden —lo cual es importante— mientras se toman notas detalladas. La combinación de usar un instrumento de grabación y tomar notas, es una manera muy útil para recopilar datos hablados. Las notas actúan como un útil soporte si la máquina grabadora no funciona bien. Las notas también son buenas en el manejo de datos, pues resumen el contenido de la grabación de una forma muy accesible. La grabación ayuda al entrevistador a mantener un buen contacto visual con los informantes, a concentrarse más en lo que se dice antes que en copiarlo (lo cual es útil para pensar en la pregunta que debe hacer, o que tipo de guión se puede usar para obtener información más rica y profunda); y también, cuando tenemos una grabación fiel de lo que se ha dicho, podemos volver a ella, para buscar información y pistas adicionales, tantas veces como se quiera.

El tiempo total del que disponemos para nuestro estudio se relaciona directamente con la manera en que se compilan los datos de la entrevista. Generalmente, una hora de grabación de entrevista, le lleva a un investigador experimentado tres o cuatro horas transcribirla (y a veces más si es palabra por palabra). Una hora de entrevistas videograbadas toman entre seis y ocho horas para copiarse cuando los gestos, las expresiones y otras señales no verbales se incluyen. Y nuevamente lo decimos, el investigador necesita balancear los métodos que usa con los recursos (el tiempo, por ejemplo) que tiene disponibles. Es mejor tomar notas, aún corriendo el riesgo de perder cierta calidad de información, que grabar entrevistas que después no se tiene tiempo de usar.

Actividad:

¿Cuál de los siguientes escenarios de entrevista servirá mejor si grabamos los datos en forme de (a) notas, (b) grabación en audio cintas y (c) grabación en video cintas? ¿Porqué?

1. Un estudiante, el cual es ampliamente reconocido por los profesores y estudiantes como alguien que molesta a sus compañeros; va a ser entrevistado sobre un episodio en donde lastimó a un niño más pequeño.

El investigador quiere entender qué motiva a esos estudiantes abusivos a lastimar a otros, para exponer una respuesta que sea pertinente al creciente problema de tener alumnos en todas las escuelas que molesten a sus compañeros.

2. Cierta escuela se interesa en entender las experiencias que han tenido los estudiantes de primer año el primer mes del año escolar. Un niño del primer grado ha sido requerido por un investigador para que represente y explique en un mapa de la escuela, que señala las áreas que más conoce el niño, aquellas que le son familiares, aquellas donde evita estar, y por qué las evita.
3. Un investigador está estudiando las formas en que se toman de decisiones en una escuela, para lo cual es necesario entrevistar al director sobre la manera en que lleva las decisiones importantes. En un principio el director no quiere ser entrevistado. Pero después de cierta suave persuasión, acepta que se le entreviste.
4. Un grupo de padres en una comunidad escolar, se han organizado para que la escuela acepte hacer algunos cambios. Un investigador quiere entrevistar al grupo para saber cuál es su papel como miembros del grupo, y cómo creen que deban ser las relaciones entre el grupo, algunos profesores y el director.

Tipos de entrevistas y sus características

Las entrevistas pueden ser estructuradas o desestructuradas, según lo requiera el investigador. Las entrevistas estructuradas tratan de optimar las comparaciones que hace un investigador a través de las respuestas dadas por diferentes personas en una entrevista. El instrumento esencial que se utiliza en las entrevistas estructuradas, es una lista de preguntas preparadas de antemano. Estas preguntas se hacen en un orden fijo y no debe haber desviaciones en la lista, sin importar la respuesta que da un entrevistado a cierta pregunta. Las entrevistas en el correo electrónico son, a menudo, entrevistas estructuradas —el entrevistador envía a las personas una lista de preguntas preparadas de antemano. Las entrevistas habladas estructuradas son aquellas que más se acomodan a la investigación en la que se requieren datos de grupos numerosos.

En las entrevistas no estructuradas, las listas de preguntas preparadas con antelación no existen. El investigador inicia la entrevista con una idea general del tema que se va a analizar, y permite que las respuestas tomen la dirección de la entrevista y la base que esté

cubriendo. El objetivo de este tipo de entrevista es buscar tanta información como sea posible sin circunscribir a los que responden con temas específicos. Las entrevistas no estructuradas son útiles para identificar áreas de interés o planteamientos, son importantes para los que participan en el estudio cuando dan los primeros pasos en un proyecto de investigación, para establecer desde un principio una relación con el participante en un estudio de caso, para tener acceso a información biográfica o narrativa importante, etc.

Con frecuencia se plantea que en las entrevistas no estructuradas, se da un enfoque que minimiza las vías de la investigación, porque las preguntas que surgen naturalmente de la discusión y el pensamiento abierto, impiden las relaciones de poder que se dan entre el entrevistador (que tiene el poder) y el entrevistado (con menor poder). Tenemos serias dudas sobre estas afirmaciones. A pesar de la forma, un investigador efectivo siempre tiene sus objetivos y preguntas en mente cuando hace una entrevista. Estas dan forma, de manera inevitable, a las preguntas que se hacen y a la dirección del análisis. Además, afirmar que las entrevistas no estructuradas son “más democráticas que otros tipos de entrevistas, puede esconder realmente las relaciones de poder desiguales entre el investigador y la persona que responde.¹⁰ Creemos que las entrevistas no estructuradas son de mayor utilidad cuando se consideran como conversaciones que tienen un propósito: en las que los investigadores se encuentran platicando con los estudiantes, maestros, padres de familia, etc., teniendo los propósitos y objetivos del estudio en mente, pero sin hacer que la conversación se convierta en un interrogatorio.¹¹

Si pensamos en las entrevistas estructuradas y no estructuradas como polos de un objetivo continuo, las entrevistas semiestructuradas se encuentran a medio camino entre ambas:

3.1 Un *continuum* de los enfoques de entrevista



¹⁰ Ver, Addison y McGee, 1999; Bernard, 2000; Hoggart, Lees y Davies, 2002 y Lather, 1991.

¹¹ Clandinnin y Connelly, 2000.

Russell Bernard,¹² describe este *continuum* como lo que representa el control que el investigador ejerce sobre las respuestas de la gente. Visto de este modo, las entrevistas estructuradas tratan de controlar las respuestas tan firmemente como sea posible, para que tengan propósitos comparativos (y a menudo estadísticos), mientras que las entrevistas no estructuradas tratan de minimizar el control que el investigador ejerce sobre las respuestas de los participantes.

Las entrevistas semiestructuradas incluyen una lista de preguntas preparadas con anterioridad, pero el investigador solamente usa esta lista como guía y sigue con los comentarios que hace el entrevistado y que se refieren al caso. Ambos enfoques, semiestructurado y no estructurado para las entrevistas y el análisis, permiten a los investigadores examinar con cierta profundidad las respuestas de las personas entrevistadas, animando a que se elaboren temas importantes que surgen en el curso de la entrevista, antes que comprometer al entrevistador y a la persona entrevistada a un horario rígido que pueda poner en peligro las oportunidades de enriquecer los datos que se recopilen. Las entrevistas estructuradas y no estructuradas también ayudan al investigador a penetrar en el concepto de cómo ve el entrevistador y de qué manera interpreta al mundo.¹³

El significado de la naturaleza flexible de las entrevistas semiestructuradas, es que nunca se repiten exactamente del mismo modo con cada persona que se entrevista. Sin embargo, ambas tienen los mejores enfoques de la entrevista, tanto estructurados como no estructurados, porque el investigador es capaz, ahí mismo, de comparar las diferentes respuestas para las mismas preguntas, en tanto que permanece abierto a la información o a los puntos de análisis importantes que no se habían anticipado.

Ejemplo:

Tenemos aquí una lista de preguntas que se hacen a un adolescente en una entrevista semiestructurada.

¹² Bernard, 2000, p. 190.

¹³ Heyl, 2001.

1. ¿Qué haces tú cuando tienes que tomar una decisión al enfrentarte a un problema que es difícil de resolver?
2. ¿Ha habido ocasiones en las que has tenido que tomar una decisión importante? ¿De qué modo llegaste a tomar la decisión final?
3. ¿Hay grandes problemas mundiales que te molesten o que te crean confusión? ¿Porqué?
4. ¿Si tuvieras la oportunidad de que se hicieran realidad tres deseos, qué pedirías?

Estas preguntas aparecieron en el programa de entrevista (por ejemplo, lista de preguntas), para la segunda de tres entrevistas que se hicieron al mismo niño de doce años (llamado Nathan). El propósito de esa entrevista es identificar algunos de los valores y creencias importantes de Nathan.

Notaras que N2 aparece al principio de cada oración o turno que se transcribió. Esta N2 significa: el entrevistador número 2 que se encontraba con Nathan, y es un modelo para ayudar al investigador a organizar y administrar los datos con propósitos de análisis.

Después de cada N2 hay un número. Tal como sucedió en el ejemplo anterior, este se refiere al número de cada turno según se presentó en esta entrevista específica. En la parte de la transcripción que se reprodujo aquí, la entrevista duró casi una hora, Nathan y el investigador han hablado entre ellos más de 300 veces.

También verás que la parte de la entrevista que se transcribió aquí es introducida por la cuarta pregunta. Las primeras tres preguntas han sido cubiertas durante la primera hora de la entrevista. En el siguiente párrafo el investigador pregunta a Nathan cuál sería su deseo principal si pudiera pedir tres. Esta es la última pregunta que ha preparado en su lista –ver la parte de arriba.

- N2.303 Investigador Muy bien, ahora hacemos una pregunta hipotética, pero ¿si tuvieras tres deseos cuál sería el que pedirías primero?
- N2.304 Nathan No se... ¡tantos deseos como pudiera tener!
- N2.305 Investigador ((se ríe)) No, tú no puedes desear eso.
- N2.306 Nathan ¡Oh! ((se ríe)). Mmn...dinero ((se ríen)).
- N2.309 Investigador ¿Cuánto?
- N2.310 Nathan Muchísimo ((se ríe)). Tal vez llegar a ser un buen basquetbolista de la NBA, y así ganar mucho dinero.
- N2.311 Investigador Mmm. Mmm. Si tuvieras mucho dinero, ¿qué harías con él?

- N2.312 Nathan Comprar un poca de tierra, una casa y vivir ahí. Y usted sabe, tener sirvientes y todo lo demás.
- N2.313 Investigador Sí, eso es lo que yo haría ((se ríen)), me gustaría tener un baño de vapor y una alberca.
- N2.314 Nathan Sí, y canchas de tenis.
- N2.315 Investigador ((Se ríen)). Sí, si usted fuera un jugador de básquetbol.
- N2.316 Nathan ¡Entonces ya tendría todo el dinero que necesito! ((sonrisas de ambos)).
- N2.317 Investigador Sí, tú también lo harías ((sonrisas)). Tú serías un jugador muy rico de la NBA. ¿De qué modo vivirías si tuvieras tanto dinero?
- N2.318 Nathan Una vida relajada ((se ríen)) y, no sé, una vida muy buena.
- N2.319 Investigador ¡Sí!
- N2.320 Nathan Cierta gente dice que el dinero, usted sabe, no compra la felicidad, pero sí la compraría para mí.
- N2.321 Investigador ((Se ríe)).

Hemos visto en este párrafo cómo el investigador añade y hace aún más amplia la pregunta que había preparado acerca de los tres deseos.

Vemos esto con mayor claridad, cuando la misma entrevista se le hizo a otra adolescente, una muchacha de 12 años de nombre Hanna. Partiendo del número de turnos, usted notará que el investigador y Hanna hablan mucho menos de lo que el investigador y Nathan lo hicieron en la entrevista anterior. Mientras que el investigador y Nathan llegaron a la pregunta cuatro después de 300 turnos, el investigador y Hanna llegaron a la misma pregunta después de 114 turnos solamente, aún cuando se usaron las mismas preguntas planeadas para generar un análisis de las respuestas.

Este tipo de comportamiento desigual, es algo que sucede cuando se hacen entrevistas semiestructuradas. Explica el importante papel de la dinámica investigador/participante en las entrevistas.¹⁴

- H2.115 Investigador Si se te realizaran tres deseos, ¿qué pedirías?
- H2.116 Hanna ¡Oh!. He pensado a menudo acerca de eso. Bueno, que desaparezca la violencia, que la contaminación sea erradicada y que hagamos las cosas como se hacían hace muchos años.
- H2.117 Investigador ¿Qué quieres decir con esto?

¹⁴ Ver también Hoggart, Lees y Davies, 2002.

- H2.118 Hanna Usar caballos y carretas para no causar contaminación, y hacer las cosas a modo de no ensuciar el ambiente, y no hacer nada que dañe a la naturaleza.
- H2.119 Investigador ¿Y si tú tuvieras esos tres deseos para cosas personales?
- H2.120 Hanna Bueno, pediría que la escuela estuviera en el campo y vivir ahí mismo. Y tener ahí a todos mis amigos y a mis profesores.
- H2.121 Investigador ¿A qué se debe?
- H2.122 Hanna Porque me gusta vivir en el campo. No me gusta vivir aquí.

Actividad:

Lee el ejemplo de Nathan y Hanna, sobre los tres deseos y contesta las siguientes preguntas:

- ¿Es realmente importante que las respuestas de los entrevistados sean tan diferentes? ¿Porqué?
- ¿Sugieren estos párrafos sobre los tres deseos, que la pregunta de entrevista se refiere a los valores que tienen los entrevistados, tal como lo intentó el investigador? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué errores se pueden cometer al hacer esta pregunta? ¿Cómo afectarán estos errores si usamos los datos de la entrevista en nuestro estudio?

Generando buenas preguntas de entrevista

Sin importar si una entrevista es estructurada, no estructurada, o es una entrevista intermedia, el investigador necesita tomarse su tiempo para pensar en la manera de realizar una buena pregunta de entrevista, antes de hacer la recopilación de datos. Las preguntas de entrevista que se consideran de buena calidad son:

- No deben ser ambiguas.
- Deben contener únicamente una pregunta.
- Preguntas que no nos llevan a respuestas determinadas.
- Debe ser sensibles a las diferencias culturales.
- Las preguntas deben tener una base ética.

Preguntas sin ambigüedades. Una pregunta que no es ambigua se hace con claridad, es decir, su forma gramatical es correcta y el

entrevistado entiende la pregunta completamente. Cuando las preguntas son ambiguas, las personas que responden pueden interpretarlas de varias formas. Esto puede generar datos que lleven al investigador por caminos equivocados. Si los sujetos A, B y C interpretan la misma pregunta de tres modos diferentes, sus respuestas producirán datos que se refieren a tres cosas diferentes, y el investigador no lo sabrá. Como resultado, el investigador estará usando la información como datos que se refieran al mismo tema, cuando realmente son datos de tres cosas diferentes a lo que el investigador está estudiando. Una manera sencilla de revisar si una pregunta es ambigua, es ponerla a prueba con varias personas antes de usarla en una entrevista, y ver si las diferentes personas entienden el cuestionamiento del mismo modo. Si no sucede así, el investigador tiene oportunidad de mejorar la pregunta hasta que los entrevistados entiendan la pregunta del mismo modo y de la manera que lo pretende el investigador.

Consultas de una sola pregunta. Es importante usar preguntas que sean claras y directas. Esto ayuda a que los que responden se sientan cómodos y puedan enfocarse en un punto con el que se pueden entender claramente y en detalle, sin tener que enmarañarse tratando de contestar muchas preguntas al mismo tiempo. A menudo los investigadores hacen preguntas que son en realidad preguntas de respuestas múltiples. Puede ser que lo hagan para conservar la entrevista tan sucinta como sea posible, mientras se cubren varios tópicos, y el resultado, muchas veces, es una falsa economía. Todavía más, el combinar preguntas puede tener el efecto de que, sin pretenderlo, predetermine o limite artificialmente las opciones de las respuestas. Por ejemplo:

¿Qué capacidades del ciudadano son las más importantes para enseñarlas a los niños y jóvenes, y en dónde se aprenden de mejor manera: en la escuela o en la casa?

Esta pregunta abarca cuando menos dos preguntas muy amplias (una es acerca de las capacidades que tienen los ciudadanos, y la otra sobre la forma en que estas capacidades se pueden adquirir de la mejor manera). Es difícil para los que responden dar a cada una de estas preguntas la atención debida si las dos preguntas se hacen para convergir en una.

Esta pregunta también restringe las opciones, porque obliga a los que responden a aceptar la idea de que la ciudadanía es un asunto de capacidades. Muchas de las personas que responden pueden rechazar este argumento, pero en el momento de la entrevista no se sienten libres para desafiarlo. También, la pregunta hace que la elección sea forzada —entre el hogar y la escuela, cuál es el mejor lugar para enseñar estas capacidades ciudadanas—. Algunas de las personas que responden, pueden pensar que ambos, el hogar y la escuela, son igualmente importantes. Otros creen que hay otros espacios importantes que no se han tomado en cuenta donde se puede transmitir esta enseñanza. Hay quienes piensan que para llegar a ser un buen ciudadano es mejor el aprendizaje de actividades en organizaciones importantes, que las capacidades que se le han enseñado. Los entrevistadores deben de tener presente que las personas que responden no tienen la suficiente confianza en sí mismos para desafiar la pregunta o interpretarla del modo que consideren apropiado.

En el caso de ésta pregunta, un buen principio será convertirla en dos preguntas simples:

1. ¿Qué piensa usted que necesita saber la gente joven para ser buenos ciudadanos?
2. ¿De qué modo piensa usted que la gente joven es más capaz de adquirir estas cosas?

De hecho, el entrevistador puede hacer las preguntas aún más claras añadiendo preguntas posteriores como: ¿qué cree usted que es ser un buen ciudadano.

Preguntas que no nos llevan a respuestas determinadas. En los enfoques clásicos de las entrevistas cualitativas, un criterio clave para juzgar la calidad de una pregunta de investigación es que no se dirige intencionadamente para que quien responde conteste de un modo específico. El siguiente es un ejemplo de una pregunta que guía. De cualquier modo que usted la mire, la pregunta sugiere claramente una respuesta correcta o esperada, que muy probablemente da forma a la respuesta de la persona que se entrevista:

Mucha gente piensa que el nuevo programa de matemáticas para las escuelas primarias de este Estado es muy difícil de usar y está causando muchos problemas a todos. ¿Qué piensa usted de este programa?

Este es un ejemplo de pregunta crudo e ingenuo, que conduce a las personas a que respondan en cierta dirección. Algunas preguntas son más sutiles. Por ejemplo, compara los efectos de la elección de las palabras en las siguientes tres preguntas:

¿Cuáles son algunas de las cuestiones complejas que enfrentan los educadores interesados en los proyectos de educación equitativa?

¿Cuáles son algunas de las dificultades con que se enfrentan los educadores interesados en asuntos de educación para todos?

¿Cuáles son algunos de los desafíos que enfrentan los educadores que se encuentran interesados en los proyectos de educación para todos?

Las preguntas son completamente similares en tipo y contexto. Cada una de ellas indica la posición que tiene el investigador en relación con el contexto en que están trabajando los profesores. Todas las preguntas indican que los profesores que quieren promover la educación para todos, tienen que enfrentarse con asuntos que están en contra de la educación equitativa, pero las orientaciones son muy diferentes. Todas ellas alejan al entrevistado de la idea de que hay cosas fáciles y positivas que los profesores pueden hacer para ayudar a promover la educación equitativa.

Actividad:

¿Cuáles son las diferentes actitudes que pasan por la mente en los siguientes pares de preguntas?

- 1a. ¿De qué manera establece usted las reglas y normas sociales de conducta en su salón de clase durante la primera semana en la escuela?
- 1b. ¿De qué manera establecen usted y sus estudiantes las reglas y normas sociales de conducta en su salón durante la primera semana de clases?
- 2a. ¿De qué manera los grupos numerosos han afectado su forma de enseñar?
- 2b. ¿De qué manera se ha modificado su forma de enseñar, por tener grupos numerosos?

El investigador debe razonar cuidadosamente las palabras que se usan en cada pregunta y tener cuidado en no minimizar la influencia y los efectos que el preferir determinadas palabras puedan tener en las respuestas. Una vez más, la estrategia útil para revisar de las

preguntas de entrevista y para saber si conducen a los entrevistados, es ensayarlas primero con amigos y colegas. A menudo, comprometemos tanto nuestra actividad con el estudio de investigación, que no podemos ver cómo nuestras preferencias sobre determinadas palabras, conducen a los entrevistados contestar de la forma que nosotros creemos que deben hacerlo.

Además de los efectos de las palabras elegidas para las preguntas de entrevista, el orden en que se hacen las preguntas también influye en la forma como las escucha y las responde la persona entrevistada. Por ejemplo, considere las siguiente secuencia:

- ¿Qué preparación tiene usted para usar en su materia las nuevas tecnologías en la escuela en que trabaja?
- En cuanto a la compra de equipo, ¿qué tan bien se ha atendido al sector de su materia?
- ¿Cuánto ha contribuido, personalmente, en las decisiones relacionadas con la tecnología dentro de su escuela?
- ¿Cuál ha sido su experiencia con los estudiantes, en cuanto a resultados positivos y negativos, en el uso de nuevas tecnologías digitales en su propia materia?

Actividad:

Considerando la secuencia de las preguntas que acabamos de hacer:

1. Crees probable que las primeras tres preguntas influyan la respuesta de quien responde a la cuarta pregunta, que enfatiza los resultados positivos o negativos?
2. ¿Cuáles son las razones para dar esta respuesta?

Es imposible construir preguntas de entrevistas completamente libres de dirección para las respuestas, debido a la naturaleza ideológica del idioma y la ubicación de la entrevista dentro de un estudio estructurado en teorías particulares, en ideas y puntos de vista que se tienen sobre el mundo. Sin embargo, es importante para los profesores investigadores tener la capacidad de reconocer las posibilidades que sus preguntas tienen y tomar en cuenta las advertencias al interpretar sus hallazgos en la investigación.¹⁵

¹⁵ Cf. Bernard, 2000, p. 214.

Planteando preguntas sensibles a las diferencias culturales. Los investigadores deben estar seguros que sus preguntas de investigación consideran las diferencias culturales. Estas diferencias incluyen la herencia cultural, las creencias y prácticas religiosas, los puntos de vista sobre el mundo, las prácticas sociales, etc. Además, los investigadores saben que el método de hacer preguntas que se contestan inmediata y directamente no es una práctica general o que esté aceptada entre los grupos culturales representados por las personas a quienes se está entrevistando.¹⁶

En cuanto a la sensibilidad cultural, el término cultura no se refiere exclusivamente a la etnia o a la raza, sino que incluye grupos sociales reconocidos dentro de cualquier sociedad determinada (por ejemplo, vendedores callejeros, niños que son educados en su casa, creadores de virus de computadoras, etc.). Formular preguntas sensibles significa tomar en consideración a la gente que está participando en la entrevista. Hacer preguntas bien estudiadas exige un conocimiento del grupo cultural que hemos seleccionado para hacer las entrevistas. Antes de escribir las preguntas de entrevista, es necesario instruirse sobre el tema, lo cual incluye leer investigaciones que ya se ha hecho con grupos similares, identificar los temas tabú del grupo (y que pueda tener su origen en las creencias religiosas y culturales). Otra estrategia, es invitar a un miembro del grupo cultural en cuestión para que lea y comente sobre nuestra lista de preguntas de entrevista antes de iniciar la recopilación de datos.

Algunas veces, el propio investigador puede resultar un problema. Por ejemplo, algunos grupos culturales no permiten que un investigador varón entreviste a mujeres o muchachas frente a frente; otros, no desean que sus hijos sean entrevistados por una investigadora femenina sin que se encuentren otros adultos presentes.¹⁷ Actuar en forma sensible y ética, son cosas que están relacionadas y que se basan en prácticas de conocer el comportamiento de otros, de sus convencionalismos y de lo que esperan.

Planteando preguntas basada en la ética. Por supuesto, cuando se formulan preguntas sensibles culturalmente, se considera la ética

¹⁶ Cf. LeCompte y Schesul, 1999.

¹⁷ Cf. Sarroub, 2002.

de la investigación. Cuando se hacen las preguntas de entrevista, deben estar de acuerdo con las concepciones básicas de lo que se considera correcto e incorrecto. En general, las comunidades de investigación tienen sus propios bancos de datos sobre lo que se puede preguntar o no preguntar a otras personas,¹⁸ y hay ciertos principios que son comunes a toda investigación que usa las entrevistas como método de recopilación de datos. Estos principios incluyen:

- Nunca haga preguntas que vayan más allá del enfoque de estudio que se diseñó, al cual el participante dio su consentimiento.
- Evite hacer preguntas que potencialmente sean amenazantes, humillantes o comprometedoras, a menos que formen parte importante del estudio, y sobre las cuales se hayan puesto de acuerdo con el participante (generalmente son preguntas que se refieran a la vida sexual de un estudiante, a las apreciaciones personales sobre determinados compañeros de clase, compañeros de trabajo o jefes, etc).
- No haga preguntas equivocadas. Cuando aparentemente está reuniendo datos sobre algo, pero que en realidad intenta averiguar otra cosa (por ejemplo, preguntar a los hijos de extranjeros de qué forma sus padres llegaron al país, y así obtener información sobre la situación legal que tienen como inmigrantes).
- Cuando las preguntas son penosas o polémicas, pero que realmente necesitan ser hechas, tendrán una mejor respuesta si se hacen al aproximarse el final de la entrevista, cuando ya se ha creado un ambiente de confianza y el entrevistado sabe que sus respuestas serán tratadas con respeto.

Para los investigadores, la primera regla –aunque no la única– que hay que considerar cuando se hacen preguntas de entrevista éticas, es preguntarse, ¿a mí me gustaría que me preguntaran esto, y qué se espera que yo responda?

Actividad:

Identifica cuál de las siguientes preguntas puede ser considerada como algo no ético y ¿porqué?

¹⁸ Fontana y Frey, 1998; Mertens, 1998.

- (Partiendo de un estudio de prácticas de superación en el hogar). ¿Porqué está en la cárcel tu padre?
- (Partiendo de un estudio de prácticas en la computadora en la escuela). ¿Cuándo usaste por primera vez una computadora?
- (Partiendo de un estudio de las prácticas de enseñanza de los colegas). ¿Qué es lo que más te disgusta de la forma cómo se administra actualmente tu escuela?
- (Tomado de un estudio de prácticas de tareas). ¿Tus padres te pegan si los desobedeces o rompes algo en casa?
- (Partiendo de un estudio de prácticas de computación en la escuela). ¿Cuáles fueron las intenciones u objetivos que tenía el profesor cuando te puso a trabajar en las computadoras en la clase de hoy?
- (Tomado de un estudio acerca de las relaciones del profesor en una escuela determinada). ¿Cuál de tus colegas es el peor profesor? ¿Porqué?
- (Tomado de un estudio de los problemas de preparación que tiene un niño en la escuela). ¿A qué se debe que a tantos niños no les gusta mucho leer?
- (Tomado de un estudio sobre el acceso que tienen los estudiantes a las computadoras fuera de la escuela). ¿Cuánto dinero ganan tus padres en un año?

Tipos de preguntas

Además de diferentes maneras de diseñar una entrevista –no estructurada, semiestructurada y estructurada– también hay diferentes tipos de preguntas que se pueden hacer en las entrevistas. Las podemos agrupar en dos grandes categorías: preguntas cerradas y preguntas abiertas.

Una pregunta cerrada es aquella que define y limita el rango de las respuestas posibles que se pueden hacer por medio del uso de respuestas múltiples, respuestas de sí/no, escalas de niveles, etc. También incluyen preguntas que exigen respuestas concretas (por ejemplo, el nombre, la edad, número de años que ha estado enseñando, grado de estudios superiores), y que pueden ser rápidamente verificadas. El propósito principal de las preguntas cerradas es optimizar el número de datos. Las preguntas cerradas se contestan rápidamente, y más gente puede ser entrevistada en una hora con una entrevista de preguntas cerradas que con una entrevista que use preguntas abiertas. Además, las respuestas que se dan a las pre-

guntas cerradas pueden codificarse, clasificarse, administrarse y tabularse muy rápidamente.

Las preguntas abiertas se diseñan para animar a las personas a que den sus opiniones, que describan sus experiencias, que den sus puntos de vista de la forma en que conciben al mundo a su alrededor, etc. Las respuestas a preguntas abiertas algunas veces se llevan varios minutos para ser contestadas.

Actividad:

En la siguiente lista, identifica cuáles son preguntas cerradas, y cuáles son preguntas abiertas. Qué criterios usaste para hacer la distinción entre ellas.

- ¿Cuántos años ha sido usted profesor en esta escuela?
- En su opinión ¿cuál es el mejor método para lograr mantener el orden en el salón de clases?
- ¿Cuáles son algunas de las cosas importantes que debe saber un profesor novato?
- ¿Cuántos alumnos tiene usted en su salón que hablan otros idiomas además del español?
- ¿Hasta dónde cree que son importantes las políticas de su escuela para que usted use la nueva tecnología en su propia enseñanza?
- ¿Qué libros de texto –si es que los usa– pide usted para sus grupos?
- ¿Qué programas ha instalado en la computadora que usa en su salón?

No hay relación, necesariamente, entre los tipos de preguntas de entrevista (cerradas, abiertas), y los diseños (estructurados, no estructurados, semiestructurados). A pesar de que las preguntas parecen reflejar los tipos de entrevista con los que cuentan los profesores investigadores (por ejemplo, cerrados, abiertos), no están confinados, necesariamente, al diseño de entrevista que le corresponde. Por ejemplo, una entrevista no estructurada puede empezar cuando el investigador hace preguntas de tipo cerrado, como el nombre, la edad, el tipo étnico y cosas similares. Tales preguntas tienen respuestas reales finitas, que por lo general no exigen ser elaboradas por el que responde. De manera similar, las entrevistas estructuradas pueden terminar con preguntas abiertas, invitando a la persona entrevistada a analizar sus experiencias dentro de un programa, de un salón, de una escuela específica, etc., entonces

puede ser que el profesor investigador necesite hacer una pregunta cerrada y luego apresurarse a llegar a un guión así: ¿cuándo empezó a usar computadora en su salón de clases como parte de sus prácticas de enseñanza? y ¿porqué?, ¿para hacer qué? Lo importante para los investigadores es tener en mente que cuando piensen en las preguntas de entrevista, consideren qué tipo de información es la que se necesita para obtener del entrevistado la información que oriente la pregunta de investigación y guíe el estudio.

Configuraciones de la entrevista

Además de elegir entre entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas, los investigadores también pueden escoger partiendo de un rango de configuración de entrevistas. Estas, generalmente, incluyen, entrevistas frente a frente, a grupos pequeños, o se enfoca en entrevistas de grupo.

Entrevistas frente a frente. Estas entrevistas se llevan a cabo entre dos personas: el investigador y la persona entrevistada. Tradicionalmente, el entrevistador empieza haciendo una pregunta, a la cual responde la persona a quien se entrevista. El entrevistador en seguida hace otra pregunta, o usa una probable para obtener información acerca de la respuesta anterior. Este proceso de pregunta-respuesta se repite hasta que el entrevistador no tiene más preguntas qué hacer, o hasta que el tiempo que se ha destinado para la entrevista termina. Las entrevistas estructuradas, las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones que tienen un propósito, se pueden conducir haciendo que las personas se sienten frente a frente. Las entrevistas a través del correo electrónico son más fáciles de llevar a cabo de persona a persona, y los espacios destinados a la charla, así como las listas de análisis del correo electrónico se pueden usar con bastante utilidad.

Es importante que los investigadores se comuniquen claramente con la persona que responde, y que le hagan sentir que están muy interesados en lo que les contesta, que la información que aporta enriquece la investigación. Lo cual incluye mostrarse muy interesado en lo que se dice (por ejemplo, moviendo la cabeza y sonriendo en momentos adecuados, haciendo comentarios y sonidos que

inviten al participante, o diciéndole continúe por favor, sin tener miedo de decir no entiendo o no había oído eso antes, ¿puede hablarme más acerca de eso?; sin interrumpir o hablar cuando lo está haciendo la persona que responde, y dando al entrevistado suficiente tiempo para dar una respuesta.

Entrevistas a grupos pequeños. Las entrevistas a grupos pequeños o grupos de enfoque están teniendo popularidad en los estudios de investigación cualitativa, debido a que los investigadores, cada vez más, necesitan instrumentos y métodos de recopilación de datos que generen la máxima información en un tiempo mínimo. Las entrevistas a grupos pequeños o grupos de enfoque, se definen generalmente como el cuestionamiento, de forma sistemática, a varios individuos de manera simultánea, en contextos formales o informales.¹⁹ El objetivo de las entrevistas a grupos pequeños es generar análisis, antes que comprometerse con una secuencia de preguntas y respuestas, que son típicas de las entrevistas tradicionales. Las entrevistas a grupos pequeños son métodos útiles, de recopilación de datos específicamente, para llegar a puntos de vista alternativos. También son importantes para entender el consenso y diversidad de opiniones que existen dentro de un grupo sobre algún tema, o entre los varios cauces de un suceso. Son útiles para obtener puntos de vista sobre las interpretaciones de datos que se recopilaban previamente. Por ejemplo, las entrevistas a grupos pequeños que se hacen con estudiantes de la escuela, pueden usarse para analizar las observaciones que hace un investigador de las clases de un salón. Otro ejemplo, los estudiantes de un grupo de entrevista/enfoque pueden decir lo que piensan cuando el profesor trata de que ellos aprendan, en los casos de lecciones que ya fueron observadas, y sus ideas se pueden usar como punto de referencia para que el investigador reflexione sobre sus ideas e interpretaciones preliminares de lo que está sucediendo.

Los puntos de vista varían respecto al número ideal de participantes para las entrevistas de grupos pequeños. Algunos investigadores sugieren que de 10 a 12 personas, es un grupo manejable.²⁰ En los casos en donde hay niños y adolescentes, un de grupo de tres a

¹⁹ Fontana y Frey, 1998, p. 53.

²⁰ Marshall y Rossman, 1994, p. 114.

cuatro personas que respondan, produce datos útiles.²¹ Con las entrevistas de grupo se tienen menos tiempo para hacer preguntas debido a que, de manera general, se debe analizar más cada pregunta de lo que se hace en las entrevistas frente a frente. También es importante en este tipo de entrevistas desarrollar preguntas concisas y relevantes, en las cuales sólo hay tiempo para contestar tres o cuatro preguntas.

Aunque hay riesgos en este tipo de entrevistas de que un solo participante pueda dominar todo el análisis que se hace, o que la entrevista en sí misma pueda deslizarse hacia espacios que no tienen relación con los objetivos del investigador, los beneficios potenciales de conducir entrevistas a grupos pequeños superan las desventajas que se puedan presentar. Las entrevistas a grupos tienen la ventaja de ser baratas, proporcionan gran número de datos, son flexibles y estimulantes para quienes responden... acumulativas y creativas.²² Son buenas también para ayudar a los participantes a recordar detalles que han olvidado.²³ De acuerdo con Marshall y Rossman,²⁴ las entrevistas de grupo son relativamente de bajo costo, proporcionan resultados rápidos, y pueden aumentar el tamaño de las muestras de los estudios cualitativos, porque se entrevistan a más personas a la vez. Las entrevistas a grupos pequeños también maximizan las posibilidades para lograr cosas que no se pensaron que se lograrían, pero que son muy importantes; ya que las ideas que adquieren las personas que responden, se estimulan y apoyan con las ideas y los comentarios de los otros que forman parte de la entrevista.²⁵

La conducción de entrevistas

El proceso de entrevista inicia seleccionando al entrevistado, quien da su consentimiento por escrito, el tiempo que va a tomar la entrevista, y establecer la hora, la fecha y el lugar de reunión.

²¹ Hopkins, 1993, p. 124.

²² Fontana y Frey, 1998, p. 55.

²³ *Ibid.*

²⁴ Marshall y Rossman, 1999, p. 115

²⁵ Hopkins, 1993, p. 124.

A quién entrevistar. Decidir a quién entrevistar es algo que por norma general se hace en forma directa. El enfoque del estudio guía las preferencias. Por ejemplo, en un estudio para probar la hipótesis que las madres y las hijas en comunidades que son tradicionalmente de bajos recursos, hacen uso de la narrativa para explicar su vida, quiénes son, cuál es su situación actual. Los diferentes criterios para seleccionar a quién entrevistar, se construyen automáticamente dentro de la lógica del estudio. El investigador simplemente necesita identificar pares de madre-hija que pertenezcan a las comunidades de bajo poder adquisitivo. La cuestión de cuántas personas serán entrevistadas, forma parte de los recursos que el investigador tiene disponibles y, tal vez, lograr que este estudio tenga cierto grado de representatividad. Por ejemplo, imagine-mos que el investigador tiene la capacidad de estudiar seis pares de madres e hijas, en detalle y con profundidad. Podemos imaginar que la comunidad de bajos recursos a la cual se tiene acceso, no es homogénea. Hay grupos de inmigrantes, gente de diferentes grupos indígenas, así como población mayoritaria del país o de la región. En este caso, el investigador puede decidir entrevistar dos pares del grupo mayoritario, un par de cada uno de los grupos indígenas, y un par de dos diferentes grupos de inmigrantes. También, puede seleccionar entre los dos grupos de indígenas más amplios, entre los inmigrantes, o puede elegir grupos que son muy diferentes entre sí, etc. Esto depende de los propósitos específicos de la investigación. Si decide que la hipótesis tendrá mayor fuerza si se realiza a través de los diversos grupos que hay en la población, tendrá que optimar la diversidad que existe en la selección que hizo. Esto incluye hacer una selección, lo más diversa posible, entre los participantes de las diferentes comunidades lingüísticas, o entre grupos cuyas tradiciones culturales son muy diferentes entre sí.

Hay otros casos en los cuales decidir a quien entrevistar puede ser mucho más difícil. Por ejemplo, la pregunta de investigación: ¿qué conceptos de 'buen ciudadano' se encuentran en operación dentro de esta comunidad escolar?, proporciona muy pocas pistas acerca de quién debe ser entrevistado. En este caso, la definición que el investigador tiene de lo que es la comunidad escolar, ayuda a decidir a quién entrevistar, por ejemplo, a los administradores, a los jefes de administración, a los profesores, a los estudiantes, a los

padres de familia, a los que mantienen la escuela en buen estado, a los ayudantes voluntarios, a las personas que viven cerca de la escuela, etc. Sin embargo, el investigador no tiene la capacidad de entrevistar a todas las personas de la comunidad y necesita desarrollar y justificar criterios específicos, para seleccionar correctamente las personas adecuadas para ser entrevistadas en esta comunidad. En otras palabras, elegir a quiénes entrevistar es algo que requiere de un plan tan cuidadoso como el que requiere la propia entrevista.

Para cubrir de la mejor forma los diferentes tipos de participantes en el contexto del estudio, es útil agrupar las características de las personas a quienes se va a seleccionar para la entrevista. En el estudio de cuatro adolescentes que mencionamos antes, se hizo un intento para lograr cierto grado de diversidad dentro de una muestra del grupo mayoritario de la población de una ciudad. El criterio y perfil en la selección de unos participantes, generado por estos criterios se presenta en el Cuadro 3.2 (ver Anexo).

Consideraciones sobre el tiempo. Por costumbre, los investigadores experimentados tratan de restringir las entrevistas con adultos a no más de una hora. Cualquier tiempo que pase de una hora puede interferir de modo notable en las rutinas y horarios que se han preparado. Si se cree que es necesario más tiempo, se puede negociar y, tal vez, arreglar dos entrevistas más cortas. El mejor tiempo límite para las entrevistas a niños, es más o menos de 30 minutos. Si las entrevistas se prolongan, es posible que los niños —especialmente los más pequeños— se impacienten y pierdan concentración. Ser entrevistado y entrevistar puede ser muy agotador para todas las personas que están involucradas.

Las entrevistas estructuradas y semiestructuradas, exigen concentrarse cuidadosamente en lo que la otra persona está diciendo y en lo que uno dice. A diferencia de las entrevistas no estructuradas, o conversaciones que tienen un propósito, que requieren de mucha menos concentración y atención. No es muy común que estas entrevistas cubran una amplia variedad de temas y que se realicen en un largo período de tiempo (cualquier lapso superior a media hora, dependiendo en lo que las personas involucradas estén haciendo en el momento).

Sin importar el tipo y la configuración de la entrevista que se lleva a cabo, los investigadores deben poner mucha atención a las señales que dan las personas entrevistadas cuando ya han contestado lo suficiente, y estar preparados para interrumpir la entrevista en el momento que consideren oportuno. Algunas veces, las personas que responden necesitan más tiempo para completar una entrevista que se había anticipado. Se puede necesitar una entrevista adicional. Puesto que el investigador se encuentra ya en la fase de recopilación de datos, al negociar entrevistas adicionales se buscará acomodar el horario del investigador y el de la persona que contesta la entrevista.

Lugar de la entrevista. Para optimar la cantidad y la calidad de los datos que se recopilan cuando se llevan a cabo entrevistas estructuradas y semiestructuradas, es necesario un lugar silencioso y tranquilo, aunque encontrar un lugar adecuado, que esté fuera del tránsito de las personas puede ser difícil, especialmente si la investigación tiene lugar en la escuela. En nuestro propio trabajo, hemos entrevistado a profesores y estudiantes en todo tipo de espacio que estuviera disponible en el momento: la oficina del director (pidiéndola prestada por una hora), un rincón de la biblioteca, la oficina de los directivos cuando en la escuela hay clases, los salones de clases antes y después de que los alumnos los ocupen, en un rincón del aula o en el patio de juegos durante las horas de clases, en el laboratorio de computación vacío, etc. Los salones aislados son los mejores lugares porque reducen las posibilidades de interrupciones repetidas y ruidosas.

Es diferente lo que sucede en las conversaciones que tienen un propósito. El investigador rara vez tiene control sobre cuándo y dónde ocurren, puede ser mientras camina vigilando en el patio de juegos, esperando con los padres de familia a que llegue la hora de salida, platicando con una secretaria que está atendiendo el teléfono y realizando tareas administrativas. Esta es la razón por la cual, en este tipo de conversaciones, es difícil obtener un registro de audio cintas. Obtener una grabación de buena calidad es aún menos probable. Así, resulta muy importante que el profesor investigador haga notas detalladas de tales conversaciones tan pronto como sea posi-

ble (asegurándose de registrar la fecha, la hora, la persona con quien se habló, el contenido clave de la conversación, etc).

Algunas ideas útiles para conducir entrevistas

Hay cuando menos seis actividades comunes que el investigador debe identificar para realizar entrevistas efectivas.

- *Una cuidadosa planeación previa.* Esto comprende estar seguros que las preguntas de entrevista han sido bien construidas y se han probado en una muestra de personas; que la serie de preguntas que se van a hacer estén escritas a máquina con anticipación y listas para ser usadas; que el investigador conoce el camino para llegar al lugar en el que han acordado encontrarse, confirmar telefónicamente la cita y ser puntual.
- *Revisar el equipo de grabación un poco antes de la entrevista, tener siempre baterías y cintas de repuesto, y una extensión de cable si se va a usar electricidad.* También es una buena idea tener una máquina de video y una de audio cintas de repuesto cuando la entrevista es muy importante. En el caso de que la grabación no resulte muy buena, después de cada entrevista invierta un poco de tiempo escribiendo todo aquello que recuerde de la entrevista.
- *Estar consciente de los efectos —y las percepciones— que tiene las relaciones de poder en una entrevista.* Para disminuir las demostraciones abiertas de poder, hay que establecer respeto y simpatía en la entrevista (lo cual incluye sentarse sin tener un escritorio de por medio entre el investigador y la persona que se entrevista, nunca sentarse con el sol a la espalda, pues se dificulta percibir las características faciales, vestirse de manera adecuada, empezar con preguntas generales que den confianza para ayudar a que la entrevista se lleve a cabo de manera flexible, etc).
- *Evitar hacer exclamaciones que interrumpan el flujo de la conversación.* En el siguiente intercambio, el investigador, antes de intervenir o hablar, dijo si moviendo la cabeza a modo de señal, para indicar a la persona que responde que puede continuar dando más información.

Daniel Sí, eso es exactamente de lo que estamos hablando. Sí. Los niños van a casa y se divierten con juegos para niños o se dedican a ver televisión y todo ese tipo de cosas. Y encontré que eso era –parece un punto muy pequeño– pero me pareció que todo lo que pudimos ofrecerles (en la escuela) fue el procesamiento de textos.

Investigador Sí ((moviendo la cabeza)).

Daniel Quiero decir, hay mucho más que usted puede hacer ahora ((con las computadoras)).

- La velocidad de la entrevista debe administrarse de manera efectiva. Es importante no alargar la entrevista más allá del tiempo convenido de antemano. Es importante también, proporcionar al entrevistado el tiempo suficiente para contestar tan ampliamente como necesiten hacerlo.
- Después de que ha finalizado la entrevista, debe hacer llamadas telefónicas o enviar mensajes electrónicos, agradeciendo a las personas haber invertido su tiempo en ella.

Algunas precauciones que deben tener los entrevistadores

Hay asuntos que los investigadores necesitan preparar para las entrevistas y capacitarse para lograr buenos trabajos. Uno de estos asuntos es cuando tenemos entrevistados que no logran contestar con profundidad y detalle a una pregunta. Aquí el entrevistador necesita hacer el intento de obtener más información de la persona que está contestando sin ponerle las palabras en su boca, por así decirlo. Una forma de solucionarlo es hacer una selección entre aquellos que son buenos para contestar, aunque con esto se corre el riesgo de recopilar datos de un rango reducido de fuentes. Algunas veces, es posible auxiliar a las personas que responden sin entrevistarlas, haciendo un poco de práctica de entrevista o dándoles claves para que aprendan cómo desarrollar respuestas detalladas sin que se les obligue a hacerlo.

Otro problema que se presenta es cuando la gente está muy ocupada para participar en un estudio, o no pueden limitarse al tiempo específico de la entrevista. Es una buena idea tener un plan de apoyo, en el caso que las personas entrevistadas tengan que retirarse antes de haber concluido su entrevista. El plan puede incluir identi-

ficar a posibles entrevistados de reserva, a quienes se puede entrevistar antes de iniciar la recopilación de datos. También, si es posible, se puede hacer un nuevo horario de recopilación de datos, para cambiar la entrevista a una hora que acomode a la persona que responde, o sugerir un arreglo de entrevista alternativo, como hacerlo por teléfono en lugar de hacerlo frente a frente.

Una tercera dificultad es la que ya hemos mencionado, cuando las personas entrevistadas inventan respuestas agradables a las preguntas que se les hacen, o en las que, sin intención, proporcionen datos que no son precisos, o que responden de manera diferente a como lo que lo hubieran hecho de haber estado en otras condiciones. Otra trampa potencial que puede encontrar el profesor-investigador en sus entrevistas, está en las respuestas inventadas. No son muchos los entrevistadores que pueden darse cuenta de esto en el momento; lo que se hace es no perder el contacto con la persona entrevistada, pues es posible que más adelante deseen hacer algún cambio en sus respuestas; también es importante asegurar la buena voluntad de la persona estableciendo una relación de confianza y simpatía.

Finalmente, es muy importante que los investigadores de manera activa, traten de prevenir que el entrevistado se sienta intimidado con las preguntas que se podían haber evitado. La manera de vestir, de hablar, la forma de sentarse y cosas por el estilo, son todas relevantes en este punto. Por ejemplo, hacer una entrevista de pie frente a una persona más bajita, probablemente será intimidante. Del mismo modo, usar palabras que se asocian con posiciones de poder en vez de hablar informalmente y de manera coloquial. Es siempre útil tener la seguridad de que el propósito del estudio en general, ha sido explicado clara y concisamente a la persona que responde cuando se le pide su consentimiento; aclarar el propósito de estudio y el papel de la entrevista es importante tenerlo bien claro con las personas antes de hacerles la entrevista. Hacer que las personas se sientan en confianza antes de iniciar la entrevista, es una parte importante del proceso en donde el investigador realiza su mejor esfuerzo. Esto se logra, haciendo preguntas que se contesten fácilmente y que no tienen una conexión directa con el estudio (por ejemplo, ¿encontró usted este cuarto sin ninguna dificultad?),

comentar algún tema de interés que probablemente sea compartido por ambos (por ejemplo, el tiempo, los resultados deportivos del fin de semana, una huelga que llame la atención, etc.), agradeciéndole nuevamente por dedicar su tiempo para ser entrevistado, evitando hacer uso inadecuado del idioma y cosas por el estilo.

Probablemente, el paso más importante es no obligar a las personas a participar en un estudio, sino que quienes van a participar lo hagan de forma voluntaria.

Alguna bibliografía que se puede consultar

DUM, K. Interviewing, en I. Hay (Ed.) *Qualitative Research Methods in Human Geography*. VIC: Oxford University Press. Melbourne, Australia, 2000. pp. 50-82.

HOGGART, K., Lees, L. y Davies, A. *Researching Human Geography*. Arnold. Londres, 2002.

HOPKINS, D. *A teacher's guide to classroom research*, 2a ed. Open University Press. Buckingham, 1993.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. International Thomson Publishing. Belmont, California, 1988.

3. Métodos proyectivos

Propósito y naturaleza

En lugar de preparar una lista de preguntas abstractas, como sucede con las entrevistas regulares, los investigadores pueden hacer uso de objetos, actividades o textos escritos para extraer información del entrevistado. Esta información puede ser cultural, histórica, de experiencia personal, de conocimiento o basada en sus opiniones. El instrumento que se usa en un enfoque de método proyectivo para generar datos de entrevista, se llama una instrumento de extracción. Estos pueden tomar la forma de una fotografía, un dibujo, una caricatura, una película, una muestra del trabajo producido por los estudiantes, una memoria específica, un juego de computadoras, un problema hipotético o real, un documento de los programas de estudio escolar, de política escolar, una narración corta, una anécdota, etc.

Enfoque de recopilación de datos

Entrevistas centradas en problemas y en enfoques. Uwe Flick ²⁶ describe un enfoque en el uso de herramientas para obtener información llamado enfoque de entrevista focalizada. En este análisis los participantes en la investigación ven una película, o escuchan el pronóstico del tiempo en la radio. En seguida, se les hace una serie de preguntas preparadas de antemano, sobre el impacto que el programa tuvo en ellos. Flick explica cómo puede usarse este método para examinar respuestas subjetivas que se dan a los diferentes programas que se hacen para la gente.

La entrevista centrada en un problema,²⁷ es un enfoque posterior en el que se usa un estímulo concreto para generar una entrevista que sirva para recopilar datos hablados. El investigador hace uso de un tema que es importante y conocido para los que responden, se les pide que analicen sus experiencias, dificultades, éxitos y cosas similares que tuvieron en relación con este tema. En el caso de los profesores, un ejemplo típico puede ser pedirles que analicen sus experiencias con el problema de tener que integrar recursos o nuevas tecnologías a su tipo de enseñanza y a su enfoque pedagógico.

Entrevistas y análisis de tipo proyectivo en investigación educativa. El instrumento de enfoques proyectivos y los modelos de extracción han sido ampliamente usados en la investigación educativa para reunir información acerca de los contextos, los participantes de un estudio, los eventos o prácticas pasadas, las aptitudes y motivaciones, las creencias, la vida cotidiana pasada y presente, las esperanzas y expectativas, etc.²⁸ Los modelos de extracción que se usan en este enfoque para informar de datos hablados, incluyen sueños, fotografías, herramientas de trabajo o recursos de enseñanzas y objetos cotidianos. Uno de nuestros ejemplos anteriores para recopilar datos hablados usó un modelo de extracción. Esta fue la pregunta: ¿Qué pedirías si te ofrecen tres deseos? Esta herramienta se usó para ensayar y lograr ideas que se refieren a los valores de cuatro muchachos jóvenes y sus expectativas.

²⁶ Flick, 1988, p. 77.

²⁷ *Ibid.*, p. 88

²⁸ Harper, 1998; Plummer, 2001.

Phil Carspecken ²⁹ proporciona tres preguntas de ejemplo o exigencias que son guías útiles para los investigadores que quieren desarrollar sus propias preguntas y modelos de extracción.

- *Cuénteme acerca de lo que sucede en un día típico en su salón de clases. Empiece desde el momento en que entra a la escuela, enseguida lléveme por todas las actividades que realiza, una por una. No tenga miedo de dar demasiados detalles: yo estoy interesado en todo.*
- *¿Puede recordar una ocasión reciente en la que haya discutido con un estudiante acerca de algo? ¿Puede? ¡Muy bien! Ahora por favor dígame todo lo que sucedió. Descríbalo como si estuviese usted haciendo una filmación del evento.*
- *Aquí tiene un diagrama dibujado de su salón de clases con los escritorios y demás mobiliario, Yo no soy un artista muy bueno, ¿verdad? De todos modos, ¿podría usted darme un paseo a través del diagrama y explicar todo lo que está dibujado?, puede usted añadir elementos que son interesantes en su trabajo y que yo no he dibujado.*

Actividad:

- ¿Qué es lo que distingue al método proyectivo, o preguntas de extracción, de las preguntas generales de entrevista?
- ¿Crees que la diferencia es importante? Si lo es, ¿porqué? Si no, ¿por qué no?
- ¿Crees que los métodos proyectivos pueden ayudar a los investigadores a obtener información que no proporcionan las preguntas de entrevista comunes?
- Si es así, ¿A qué crees que se deba esto?

Las entrevistas o sesiones de análisis de tipo proyectivo, se pueden realizar frente a frente, o entre un investigador y un grupo pequeño de entrevistados. En nuestro trabajo hemos encontrado las situaciones frente a frente especialmente útiles, ya que el investigador puede dar a otra persona atención cercana y personalizada. Tratar de que la persona que responde proporcione más detalles, son un componente muy importante de una buena entrevista de tipo

²⁹ Carspecken, 1996, p. 156.

proyectivo, exclamaciones como *mmh*, *mmh*, *Ah*, *¿de veras?* *Eso es interesante, dígame un poco más acerca de eso*, dan idea a la persona que informa que el profesor investigador se encuentra escuchando de modo atento y está muy interesado, y ayuda a optimar la cantidad y los detalles de la plática que puede recopilarse. Hemos encontrado que las entrevistas de tipo proyectivo son muy útiles para obtener datos hablados de los niños pequeños, quienes a menudo son difíciles de entrevistar.³⁰

En nuestro propio trabajo usar instrumentos de extracción en forma de objetos físicos —como una fotografía, un mapa, un objeto, etc.— que haya mostrado la persona que contesta, requiere, por costumbre, más tiempo para la respuesta que cuando se usan preguntas de entrevista más convencionales. Usar modelos de extracción nos ha obligado a dar una hora y media para los adultos y treinta o cuarenta y cinco minutos a los niños. Tal como sucede con las entrevistas convencionales, es siempre útil grabar en audio cintas o en película las entrevistas de tipo proyectivo, para llevar un registro permanente del intercambio. Debido a la naturaleza concreta de muchos modelos de extracción y la forma como se incluyen o se habla de ellos en las respuestas de los participantes, grabar en película es, muchas veces, el mejor medio para recopilar datos que generan las entrevistas de tipo proyectivo.

Actividad:

¿Qué cosas de la siguiente lista puedes asociar con una entrevista de tipo proyectivo? ¿Cuáles son tus razones?

1. Dígame qué está sucediendo en esta fotografía. ¿Es esta su familia?
2. Usted estudia mejor cuando (a) hay completo silencio, (b) el radio está sonando, (c) cuando la televisión está prendida, (d) cuando la radio y la televisión están funcionando al mismo tiempo.
3. ¿Cuántos años tiene usted, si no le molesta mi pregunta?
4. Así pues, este es su juego favorito de computadora. ¿Qué es lo que hace que éste sea su juego favorito?
5. ¿Cuándo empezó usted a usar computadoras?
6. ¿A qué cree usted que se deba que a los muchachos les guste mucho la lectura de novelas?

³⁰ Hicks, 2002, p. 107; ver también Rossman y Rallis, 1998.

7. ¿Cuál de las siguientes ideas describe mejor el enfoque que usted tiene de la enseñanza? (a) cuando se encuentra centrada en el niño, (b) cuando los profesores dirigen, (c) cuando se orientan hacia la participación guiada, (d) basada en una comunidad de estudiantes.
8. Mucha gente habla acerca de un abismo que se está haciendo cada vez más grande entre las cosas que proporciona la tecnología y las que no. ¿Cuáles son sus ideas sobre esta tecnología?

Algunas precauciones

Cuando se usan los enfoques proyectivos para recopilar datos hablados, los investigadores deben tener cuidado en que el modelo de extracción no lleve a la memoria de los entrevistados recuerdos desagradables, o que los haga divulgar información que debería guardarse en secreto, etc. Como en las entrevistas convencionales, estos problemas potenciales exigen que el profesor-investigador conozca un poco de la persona que contesta, para poder seleccionar un modelo de extracción apropiada antes de empezar la entrevista; el profesor investigador, generalmente, necesita ser flexible en lo que se refiere a la duración de la entrevista, y ser paciente con los temas y contenidos que van saliendo en el curso de una entrevista, ya que cuando se usen los modelos de extracción, es muy frecuente que un recuerdo o un evento que se explica, lleve a otro y así, sucesivamente.

Algunas lecturas posteriores

- BERNARD, R. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks., California, 2000, pp. 264-276.
- EWING, M. *et al.* "The hard work of remembering: memory work as narrative research", en J. Eddison, J. y S. McGee, S. (Eds.) *Feminist Empirical Research: Emerging Perspectives on Qualitative and Teacher Research*. Heinemann. Portsmouth, NH, 1998.
- FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, 1998.
- WALFORD, G. *Doing Introduction to Qualitative Educational Research: A personal Guide to the Research Process*. Continuum. Londres, 2001. pp. 81-97.

4. Pensar en voz alta

Propósito y naturaleza

El desarrollo de técnicas para pensar en voz alta, fue una respuesta directa al problema de cómo lograr acceso a las estrategias y procedimientos de pensamiento que tiene la gente cuando se encarga de una tarea. Pensar en voz alta se conoce también como método de análisis del protocolo verbal.³¹ Son utilizados para generar datos hablados, comprometiendo al que habla a completar una tarea, resolver un problema o juntar información (por ejemplo, una ecuación matemática, planear una narrativa escrita, leer un texto de exposición difícil, llevar a cabo una búsqueda por Internet, etc.), pidiéndole al que habla, que lo haga con todo los procesos de pensamiento y de decisión que le llegan conscientemente mientras hace la tarea.³² De tal modo, que estos lapsos de habla en voz alta, difieren de los enfoques productivos por el hecho de ser enfocados explícitamente en procesos cognitivos, antes que en lograr información acerca de un evento, o de los valores de los participantes, sus creencias y sentimientos.

Usando los pensamientos en voz alta

El proceso para llevar a cabo el razonamiento en voz alta, exige al participante en el estudio platicar con el investigador cuando está realizando una tarea. Durante el proceso de pensar en voz alta, el investigador puede usar expresiones como las siguientes: *estoy realmente interesado en la manera en que tú resuelves problemas de división un tanto complicados. Tengo un problema aquí que me gustaría que tú resolvieras mientras me platicas todo lo que sucede en tu cerebro. Sé que es difícil trabajar y hablar al mismo tiempo, así que puedes ir tan lentamente como lo desees. Estoy muy interesado en cada simple detalle que tú puedas darme acerca de cómo resuelves esta división, de modo que tómame todo el tiempo que necesites, mientras me platicas lo que vas haciendo.*

³¹ Branco, 2000.

³² *Ibid.*

Cuando se usa este procedimiento con los niños, hablar al mismo tiempo que se piensa, generalmente es una buena idea regular el proceso para que primero lo practiquen, y en seguida lo realicen. Por ejemplo, el investigador profesor puede hablar al estudiante para entrar en los procesos de pensamiento que se incluyen para resolver una adición, antes de hacer que el estudiante platique de los procesos para resolver una división. Esta introducción al proceso de pensar en voz alta puede exigir dos o más sesiones cuando los participantes en el estudio son niños pequeños.

La complejidad de la operación de pensar en voz alta, depende de la edad y las habilidades con lenguaje del participante en el estudio, su capacidad para completar la tarea, los procesos cognitivos que se desean lograr en el estudio y la concentración que se necesita para completar la tarea. Los procesos de pensamiento en voz alta proporcionan puntos de vista interesantes de los procesos de pensamiento de los niños, aunque el método de pensar en voz alta para recopilar datos hablados es, generalmente, más efectivo cuando el niño está hablando de tomar las decisiones que se exigen en una tarea que le es familiar. La trampa puede estar en que si la tarea es sobre un tema poco conocido, las energías del niño estarán puestas en la tarea, y no en el proceso de pensamiento que tienen para lograr la tarea.³³ Si la tarea es demasiado difícil, entonces se generarán sentimientos de frustración y aún de fracaso en muchos participantes. Y si la tarea es muy conocida, el participante en el estudio puede ignorar los procesos de pensamiento importantes, mientras que completan la tarea automáticamente.

Una precaución

Un problema que se puede presentar asociado con los procesos de pensamiento en voz alta y su conducción, es la tendencia de ayudar demasiado a los estudiantes cuando parecen estar perdidos, o inseguros de ellos mismos al tratar de completar la tarea que se les presenta. Nuestra respuesta a este problema potencial, es hablar ocasionalmente para ayudarles, observar lo que hace el niño, y usar estos datos como observación antes que como datos hablados (que

³³ *Ibid.*

pueden ser triangulados con cualquiera de los datos hablados que se recopilaban durante el proceso de pensar en voz alta).

Otro problema potencial se refiere a los participantes que se congelan cuando se les pide que hablen con detalle y exactamente sobre lo que están haciendo de momento a momento. Una manera de superarlo, es modelar el proceso primero; en el caso de los estudiantes, lograr que se familiaricen con el proceso de pensamiento en voz alta antes de participar en el estudio. De este modo, el investigador reduce el riesgo de confundir la habilidad del estudiante para llevar a cabo un proceso de pensamiento en voz alta de calidad, con la información de su proceso de pensamiento durante la realización de una actividad.

Tarea

¿Cuáles de las siguientes tareas para completar o resolver problemas se acomodan mejor al método de pensamiento en voz alta en la recopilación de datos hablados? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué preguntas de investigación requieren estas actividades como parte de su diseño en la recopilación de datos?

1. Llevar a cabo una búsqueda en Internet para obtener información sobre la Edad Media.
2. Trabajar con un grupo para construir la torre más alta, hecha con pedacitos de papel y cinta adhesiva.
3. Escribir un ensayo sobre la historia de castigos corporales en las escuelas.
4. Dibujar y poner distintivos en el diagrama de un escarabajo.
5. Dividir una suma que tenga números decimales.
6. Hacer un emparedado valiéndose de varios posibles ingredientes.
7. Dividir un pastel entre siete amigos.
8. Crear una vasija de arcilla
9. Pedir a los profesores que escriban un plan de clases.
10. Leer un libro para observar el progreso que tiene el niño en el aprendizaje de su segundo idioma.
11. Dibujar una caseta de supervisión en el patio de juegos.

Algunas lecturas provechosas

AFFERBACH, P. y Johnson, P. "On the use of verbal reports in reading research". *Journal of reading behavior*. 16-4 s.l., 1984. pp. 307-322.

BRANCH, J. "The trouble With think Alouds: Generating Data Using concurrent Verbal Protocols", en A. Kublik (ed), *CAIS Dimensions Of a global information science*. Proceedings of the 28th Annual Conference. Alberta, Canadá, 2000, Association for information Science. www.slis.ualberta.ca/cais2000/branch.htm (accesado el 13 de octubre del 2002).

ERICSSON, K. "Concurrent verbal reports on text comprehension: A review". s.l., 1988. *Text*, 8(4), pp. 295-325.

KUCAN, L. y Beck, I. "Thinking aloud and reading comprehension research: inquiry, instruction, and social interaction". *Review of Educational Research*. s.l., 1997. 67(3), pp. 271-299.

5. Recopilando transcripciones

Propósito y naturaleza

Un método útil en la recopilación de datos hablados es valerse de transcripciones de entrevistas o pláticas de salones de clases producidas por otra persona en el curso de un estudio diferente. Creemos que este método puede usarse más ampliamente de lo que actualmente se hace. Usar transcripciones existentes (evidencias) de datos hablados tiene la intención de minimizar el tiempo que se emplea en la recopilación de datos y optimar el tiempo que se usa en el análisis de datos.

Este enfoque se adapta, específicamente, a los investigadores que tienen escasos recursos monetarios o carecen de ellos, además de tener poco tiempo para invertir en la recopilación de datos hablados actuales. En un estudio reciente, en el cual nos involucramos los investigadores, se recopilaron datos hablados contextualizados durante las clases. También recopilaron datos hablados no contextualizados valiéndose de entrevistas hechas a profesores y a grupos pequeños de estudiantes. El objetivo del estudio era tener un mejor entendimiento con las formas en que se usan las nuevas tecnologías, en una selección de grupos de preparatoria, con el fin de lograr un mejor nivel académico. Al final de esta investigación, uno de los miembros del equipo diseñó un estudio nuevo en el que usan los escritos que produjo el estudio original, pero con un propósito diferente de investigación. El objetivo del segundo estudio es examinar el recuento que hacen los profesores de las barreras y

soportes que los limitan o capacitan, en el uso efectivo de las nuevas tecnologías en su enseñanza.

El estudio original empleó teorías completamente diferentes a las que se habían usado en el segundo estudio. También menciona otros libros que se leyeron. Ser capaz de usar datos hablados que ya han sido recopilados y registrados, ahorra muchas horas de trabajo al investigador que se encuentre haciendo el segundo estudio. También le da acceso a cierta cantidad de datos que no hubiera podido recopilar por sí mismo, en el tiempo permitido para hacer su estudio. Más aún, tener acceso al estudio original le ha ayudado a enmarcar su propio estudio de una manera diferente a la del estudio original. Sin embargo, el segundo estudio aportará nuevas ideas a los hallazgos del original y facilitará interpretaciones nuevas en lo que se refiere a estos hallazgos.

Enfoque para la recopilación de datos

Los escritos existentes se pueden obtener de un rango de fuentes cada vez mayor. Los profesores de la universidad local, a menudo, están interesados en hacer que otros realicen un estudio diferente o relacionado con el uso de datos hablados que han sido recopilados para otra actividad. También los escritos completos pueden encontrarse como apéndices a los reportes de investigación que se han publicado.³⁴

De manera creciente, el Internet proporciona una fuente secundaria de transcripciones existentes que son altamente relevantes para la investigación educativa. Estas incluyen entrevistas y cuestionarios a políticos, a quienes hacen la política educativa y a otras gentes cuyas actividades son importantes en materia educativa. Las historias orales, producto de las entrevistas que se hicieron con personas o grupos distintos (por ejemplo, madres adolescentes), y los escritos sobre interacciones de los estudiantes (por ejemplo, dentro de un salón de clases, charlando a través de la computadora), están disponibles también como material de archivo que puede servir como datos hablados. El correo electrónico y la charla por computadora (*chat*), son también una fuente muy rica de datos que se producen

³⁴ Por ejemplo, Freebody, Ludwig y Jun, 1996.

por medio de la escritura, y que para todos los intentos y propósitos, pueden ser considerados como datos hablados (habida cuenta el limitado léxico que en ellos se usa). Es importante notar, sin embargo, que estos textos tienden a hacer oscuros aquellos temas de los que se habla. Así pues, es importante obtener los permisos adecuados para usar tales datos (por ejemplo, contactar la red o al dueño de la lista de conversaciones, contactar a los escritores de mensajes de manera individual). Para mayor información sobre la conducción de investigaciones éticas del uso del idioma en el espacio cibernético.³⁵

En general, los escritos de los discursos políticos pueden obtenerse entrando en los sitios de la red del gobierno federal (por ejemplo, www.whitehouse.gov), o pueden localizarse en los sitios de asuntos generales (por ejemplo, www.google.com), el cual nos dará información en varios idiomas –se puede buscar con el nombre de un político en particular, o en generalidades como discursos y escritos–. Varios portales en la red se especializan en buscar escritos que salieron de programas de televisión y de radio (por ejemplo, www.lexis-nexis.com/universe/). La mayoría de los portales de búsqueda usan lógicas similares para leer los términos de búsqueda, lo cual significa que si se ponen dobles comillas alrededor de una frase la mayoría de ellos investigarán esa frase de manera específica (por ejemplo, Presidente Vicente Fox).

Muchas mecanismos de búsqueda usan la lógica *booleana*, lo cual significa que el profesor en su investigación puede especificar los términos que se encuentren, de manera simultánea, en un documento (por ejemplo, discurso y escrito, historia oral y escritos), mantenerse a la espera de otro (por ejemplo, gobierno, consejo), o que necesiten ser excluidas de la búsqueda (por ejemplo, gobierno no federal, en el cual los tópicos que contienen la palabra federal serán excluidos de la lista de sitios en la red que regresaron al investigador). Aún la frase de búsqueda salón de clases y escritos, localizarán una gran cantidad de escritos de datos hablados que están registrados. Ver, por ejemplo:

³⁵ Ver Hine, 2000.

Transcript of Edenvale/San Jose, California – Idalina/Sao Paulo, Brazil Chat
www.garlic.com/-lullah/brazilus2/dpedchat.html.

www.garlic.com/-lullah/brazilus2/lastchat.htm.

Discussing the Research: Live Chat UIT Reading Online Authors
www.readingonline.org/research/explorer/chat.html.

- Participant reflections on using a hypermedia learning environment (audio) <http://www.readingonline.org/research/explorer/appenl.html>.

Datos de video y audio se encuentran disponibles cada vez más en la red interna, aunque estas generalmente exigen conexiones de Internet de velocidad alta que sean lo suficientemente poderosas para bajar gran cantidad de documentos digitales de la red. Una cierta cantidad de portales de búsqueda se pueden diseñar para investigar datos específicos de video y de audio (por ejemplo, www.dogpile.com, www.google.com).

Precauciones

Los investigadores deben considerar las limitaciones y dificultades que se presentan al usar transcripciones existentes. Una es la limitación que tienen el investigador para dirigirse a preguntas y problemas que entran en los parámetros circunscritos por el conjunto de datos original. Por otra parte, cualquier investigador que esté interesado en analizar datos hablados específicos, ha de ser capaz, sin mucha dificultad, de encontrar un conjunto de datos apropiado a sus necesidades. Cuando se tienen a la disposición transcripciones archivadas, documentos de sonido y video en la línea, la grande y compleja base de datos, los portales de búsqueda que ponen a la gente en contacto con el material que no es accesible en la línea, etc., es, en realidad, asunto de los investigadores, de su capacidad y sus deseos de buscar con esmero e imaginación aquello que necesitan.

Otra limitación es la carencia de datos contextualizados disponibles para los investigadores que trabajan con transcripciones existentes. A menos que se usen transcripciones muy detalladas, la calidad de las voces y los estados de ánimo al momento de grabarse se pierden, así como los gestos, los olores, los colores, los sonidos y otras cosas que se encuentran presentes cuando se recopilan da-

tos hablados personalmente. Esto no necesariamente tiene un impacto negativo en el estudio, significa, desde luego, que el conjunto de datos del investigador está limitado a las palabras que se encuentran en la página.

Finalmente, los investigadores que usan las transcripciones existentes, por lo general, tienen gran dificultad para obtener información sobre la amplitud con la cual las transcripciones han sido editadas gramatical y semánticamente, o revisar si los datos han sido recopilados de manera ética. En la mayoría de los casos es imposible obtener esta información. En tales circunstancias, los investigadores tienen que conocer la importancia potencial de estos asuntos y considerarlos de manera adecuada al defender la validez y confiabilidad de los datos, su análisis, y las interpretaciones que se deriven de los análisis y hallazgos del estudio.

Actividad:

Lee la siguiente transcripción de una entrevista.

¿Qué piensas que necesitas saber sobre el contexto en el cual se realizó la entrevista, de modo que la misma tenga sentido?

D2.001 Daniel La experiencia que tengo en mi trabajo sobre el uso de tecnología en las escuelas, ha sido de muchos desacuerdos; tal vez, por idealizar los resultados como: hasta dónde esperamos llegar con los niños y qué tipo de trabajo y otras cosas podemos obtener de ellos.

D2.002 Michele Así pues, usted encuentra que los niños no se comprometen con la actividad, o...

D2.003 Daniel Yo creo que es mas bien falta de preparación de los profesores. Sabes, creo que nosotros carecemos de visión, tu sabes. Los educandos irán a cualquier lugar que los lleves y tecnológicamente hablando son mejores. Cuando los niños entran al laboratorio de computación, si no hay otra cosa que hacer, ellos se dirigen enseguida a trabajar. No necesitan instrucciones, mientras que si llevo a los profesores ahí adentro, no están cómodos con las computadoras o con lo que esta sucediendo en el salón. Muchos profesores no quieren comprometerse con el trabajo total.

D2.004 Colin ¿Qué quieres dar a entender con no quieren comprometerse?

D2.005 Daniel Bueno, ellos no ponen interés. Realmente no sé a que se deba. Es sólo que encuentro que se enseña el inglés de cualquier

modo, no se si así sea. He trabajado en proyectos conjuntos con profesores de matemáticas, de ciencias, de ciencias sociales y cosas de ese tipo, pero básicamente la gente con la que he trabajado; he estado en esta escuela por más de seis años y he sido durante este tiempo coordinador de tecnología. Así pues, virtualmente, he estado en todos los salones y con cada maestro que ha pasado por la institución.

D2.006 Michele Sí.

D2.007 Daniel El número de profesores que se decidieron por la tecnología en mi área y siguieron con ella, es probablemente de uno en diez, o algo parecido. Nos inscribimos en el programa de enseñanza, yo mismo lo hice hace años con el responsable del departamento de la escuela; en este programa cada niño tenía que pasar cuatro o cinco semanas al año usando tecnología de algún tipo. Así pues, teníamos computadoras portátiles y cosas de ese tipo que acostumbrábamos usar. Los profesores lo hacían porque era parte del programa de enseñanza, no porque los niños estuvieran animados o algo por el estilo.

D2.008 Colin ¿Se animaban los niños, completamente?

D2.009 Daniel Sí, yo creo que sí, bueno, la computadora portátil –habíamos empezado a tener un laboratorio de computadoras en ese momento. Hemos tenido algunos registros de la red (486) en la biblioteca, etc., lo que encontré con las computadoras, fue que estábamos usando tecnología en la escuela que tenía cinco años de obsoleta, si se le comparaba con la que los niños tenían en la casa. Sabes, estamos usando estos pequeños monitores, pequeñas pantallas como estas ((muestra con los dedos una forma rectangular)), pantallas de blanco y negro, que los niños en su casa ya tienen. ¿Es esa una *Toshiba*? ((apunta a la computadora portátil de Colin que se encuentra en el escritorio)).

D2.010 Colin ((Dice que sí)).

Preguntas:

- ¿Quién es Daniel ¿ (O sea, ¿qué papel juega y dónde?).
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Es importante saber donde tuvo lugar esta entrevista, es decir, en qué región, en cuál país?.
- ¿Es importante saber en qué año tuvo lugar la entrevista?

- ¿Es importante saber en qué tipo de escuela enseña Daniel? (con recursos, sin ellos, pública, privada).

IV. La recopilación de datos que se observan en la investigación cualitativa

Introducción

Observar directa o indirectamente lo que la gente hace en situaciones o contextos específicos, proporciona puntos de vista profundos de las prácticas, las negociaciones y las relaciones sociales, las maneras de usar las cosas y hacer que las cosas se realicen, etc. Las observaciones grabadas cuidadosa y sistemáticamente de los eventos, prácticas o momentos de la vida diaria, generan registros ricamente detallados, que raramente se obtienen a través de entrevistas aisladas.

Cuando recopilamos datos observados ponemos énfasis en la grabación de datos que ocurren naturalmente, que se han contextualizado, que se refieran a situaciones sociales tal como suceden – antes que intervenir directamente en un contexto para producir datos, como pasa en las entrevistas donde se piensa en voz alta y entrevistas de tipo proyectivo (ver el capítulo III). La investigación cualitativa en forma de etnografías, estudios de caso y enfoques de investigación-acción hacen un uso considerable de datos de observación para construir un registro descriptivo y con interpretaciones ricas en eventos, prácticas o culturas a través del tiempo.

En este capítulo presentamos cuatro métodos específicos para recopilar datos observados:

- La observación directa.
- La recopilación de productos.
- La recopilación de rasgos físicos.
- Observación indirecta o secundaria.

Tipos de datos observados

Los datos observados son una parte de la información que se recopila observando sistemáticamente a la gente en los sucesos de su vida cotidiana, y observando los acontecimientos como se vayan presentando. Recopilar datos observados, es un método que, relativamente, se explica a sí mismo. El profesor investigador observa cuidadosamente los eventos y las interacciones que tienen lugar en una determinada situación, tal como sucede durante una clase en el salón, y crea registros detallados de lo que ve. Los tipos de datos observados incluyen:

- Registros escritos de observaciones directas (notas de campo que se hacen en el preciso momento que las cosas están sucediendo).
- Registros indirectos de las observaciones (*post facto*, notas escritas de memoria después de que ha terminado el período de observación)
- Cintas filmadas de la actividad (una lección en el salón, los niños jugando durante el descanso del almuerzo).
- Datos observados que se hayan reportado en otros estudios, o que han sido recolectados por otras personas.

Además de la observación directa, varios otros métodos caen dentro de la categoría recopilación de datos observados. La reunión de datos, los rasgos físicos y la observación secundaria son actividades especialmente adecuadas a la investigación que hace el profesor. Éstos métodos se detallan en el Cuadro 4.1 (ver Anexo).

Describimos estos métodos siguiendo un orden.

La observación

Observar es un método de recopilación de datos clave en la investigación, que se diseña para tener una comprensión contextualizada de los eventos, prácticas e interacciones. Incluye examinar cuidadosa y sistemáticamente, de manera planeada lo que está sucediendo, quién se encuentra involucrado, cuándo y dónde están sucediendo las cosas.

Fases de observación

James Spradley,¹ distingue tres fases del proceso de observación:

- Observación descriptiva.
- Observación enfocada.
- Observación selectiva.²

Spradley hace notar que estas fases no se excluyen mutuamente. Las observaciones descriptivas y con enfoque permanecen durante toda la recopilación de datos.

La observación descriptiva. Las observaciones iniciales de un investigador tienden a ser más bien generales, con la intención de describir la situación a la gente que está presente y las actividades que se desarrollan. Con frecuencia, se bosquejan mapas de todo lo que rodea al lugar. (por supuesto, las observaciones nunca serán puramente descriptivas, neutrales y objetivas. Ya que están influenciadas, inevitablemente, por los sentidos del investigador, sus valores, sus puntos de vista del mundo, sus experiencias pasadas, etc).

La pregunta de investigación ayuda a enfocar las observaciones, al sugerir cuáles contextos y situaciones se deben examinar por sobre otros, o que personas deben recibir más atención que otra, etc. Considérese, por ejemplo, un estudio que se refiera a la pregunta: ¿de qué modo entiendo a un adolescente que tiene problemas con la lectura y la escritura? Esto exige observar a un solo adolescente en una determinada variedad de clases (no solamente en clases de idiomas y de cultura), mientras interactúa con sus compañeros de clase, sus profesores y dentro de una categoría de actividades que comprenden el uso y la producción de textos. En contraste, un profesor investigador que está interesado en implementar un programa de participación en la clase de matemáticas, puede orientar su observación hacia los estudiantes trabajando con materiales generados por los maestros con un nuevo enfoque, con espacios marcados para dominar la división de varios dígitos. Probablemente este investigador pasará un tiempo observando al grupo completo, para

¹ Spradley, 1980.

² Ver también Flick, 1998, p. 142.

darse una idea del uso que hacen los estudiantes de los materiales nuevos, antes que hacer observaciones de actividades específicas enfocadas en ciertos estudiantes o en las actividades que estén realizando.

Mientras que las observaciones iniciales tienden en conjunto a ser generales –al tiempo que el investigador trata de captar la escena completa–, es importante mantener un enfoque metódico para recopilar los datos de observación durante todo el proceso. Phil Carspecken,³ hace notar en su estudio el dilema con que nos enfrentamos cuando se observa a un grupo completo de estudiantes, cambiando el enfoque de observación cada cinco minutos. Esto le dio la gran oportunidad de observar tanta gente como era posible, mientras esta gente participaba en el programa de modificación de conducta que él estuvo estudiando.

Otro análisis de observación metódica es usar como guía un juego de preguntas clave. James Spradley,⁴ ha desarrollado un juego de categorías que proporcionan una matriz de clasificaciones para auxiliar la observación metódica y sistemática. Estas categorías incluyen: espacio, objeto, acto, actividad, suceso, hora, actor, objetivo y sensibilidad. Spradley ha ordenado estas categorías en dos ejes, de modo que las preguntas de auxilio puedan leerse desde cada columna de la matriz. Por ejemplo, una pregunta de auxilio para espacio por objeto, objeto por actividad, suceso por tiempo, etc. Spradley identifica preguntas que son las más usuales durante la fase inicial de la recopilación de datos de observación. Éstas incluyen:

- ¿Puede usted describir en detalle todos los lugares? (espacio por espacio).
- ¿Puede usted describir en detalle todos los objetos? (objeto por objeto).
- ¿Puede usted describir en detalle todas las actividades? (actividad por actividad).

³ Carspecken, 1996.

⁴ Spradley, 1980, pp. 82-83.

- ¿Puede usted describir en detalle a todos los actores? (actor por actor).

Observación enfocada. Los investigadores inician las observaciones enfocadas una vez que han reflexionado y analizado los datos recopilados, y los patrones o lugares de interés empiezan a ser adecuados. Esta fase se concentra en la forma como las cosas se relacionan, estructuran y organizan dentro de un contexto determinado. Por ejemplo, en el estudio que se hizo sobre Jacques,⁵ la investigadora inició con observaciones generales de este muchacho en su salón. Enseguida, empezó a notar un patrón de evasión del trabajo escolar en la conducta de Jacques. Esto ayudó a enfocar sus observaciones en Jacques, su trabajo escolar y el de los otros con quienes interactuó, para identificar los modos que él mismo fue construyendo, como estudiante que tiene una situación específica en el salón de clases.

Los siguientes preguntas auxiliares de la observación, también tomadas de Spradley,⁶ pueden ser especialmente útiles para llevar a cabo observaciones enfocadas.

- ¿Dónde están localizados los objetos? (objeto por espacio).
- ¿Dónde están todos los lugares en los que ocurren las actividades? (actividad por espacio).
- ¿En qué lugar se sitúan los actores? (actor por espacio).
- ¿Cuáles son todas las formas de las actividades que incorporan objetos? (actividad por objeto).
- ¿Cuáles son todas las formas en que el tiempo afecta a los objetos? (tiempo por objeto).

Observación selectiva. Cuando se manejan observaciones de sucesos, descriptivas y enfocadas, los profesores investigadores pueden afinar sus interpretaciones iniciales de las relaciones, los eventos y las prácticas. Deliberadamente enfocan sus observaciones en aspectos específicos que llaman su atención: siguiendo corazonadas, probando las ideas e hipótesis que se les ocurren, explicaciones de

⁵ Knobel, 1999.

⁶ Spradley, *ibid*.

la importancia de ciertos sucesos y prácticas en la búsqueda de la evidencia adecuada y convincente, que se pueda usar para responder a la pregunta de investigación.

Jill Cole, ilustra el proceso de su estudio múltiple con el hecho que motivó a leer a algunos de sus estudiantes de primer año. Su investigación comprendió hacer observaciones detalladas de las prácticas de lectura de cuatro estudiantes, así como de sus interacciones con otros compañeros en cuanto a los textos. En el caso de Brooke, la investigadora inicialmente asumió que la muchachita tenía poco interés en la lectura, ya que de modo regular no prestaba atención a la lectura de un libro con ilustraciones que todo el grupo hacía. Más adelante, en observaciones posteriores, se dio cuenta que Brooke estaba mucho menos comprometida con los libros y la lectura de lo que había pensado antes. Las observaciones descriptivas mostraron que Brooke —quien eligió sentarse en la parte de atrás del salón durante las sesiones completas de lectura— que era algo así como la soñadora diurna del salón. Cole anota que en una clase la mirada de Brooke era sin enfoque y recorría con sus ojos todo el salón en vez de concentrarse en el libro.⁷ Sin embargo, las observaciones enfocadas durante sesiones completas de lectura y horas de lectura independiente revelaron que Brooke era en realidad una lectora ávida, con un gran interés por los cuentos y su presentación, y por el hecho de sentir los libros en sus manos.



Las observaciones de Cole, centraron su atención en la costumbre de Brooke de tener siempre en su escritorio una pila de libros con ilustraciones de la biblioteca del salón. Brooke trató los libros con cuidado y anotó el momento en que otro estudiante pidió que se le prestaran los libros. Cole también notó que cuando le pedía a Brooke que regresara los libros de su escritorio a los anaqueles, para que otros los leyeran, pronto acumulaba una nueva pila de libros. Las observaciones selectivas que se basan en estos hallazgos iniciales, hicieron que la investigadora observara que aún cuando Brooke gozaba trabajando en colaboración con sus compañeros de clases, prefería leer por sí misma para adentrarse en el contenido del libro. Esto a su vez, le llevó a observar que Brooke trabajaba mejor cuando se le daba tiempo adicional para completar una tarea de escri-
tu-

⁷ Jill Cole, 2003, p.334.

ra. Cuando Brooke hizo arreglos para tener tiempo extra, generalmente, resultó que su labor era más extensa y detallada que la del resto de sus compañeros.⁸

Tipos de observaciones

Los profesores investigadores pueden escoger, partiendo de una categoría específica de tipos de observación, las que son más apropiadas para sus propósitos concretos de investigación. Los principales tipos de observación se localizan a través de dos procedimientos:

1. Estructurada  Observación no estructurada
2. No participante  Observación completa del participante

Entonces, las observaciones pueden ser más o menos estructuradas o no estructuradas, y más o menos participantes o no participantes. Describiremos los tipos finales de cada posibilidad, y enseguida miraremos la manera en que se interceptan los diferentes tipos de observación.

Observaciones estructuradas

Como sucede con las entrevistas, las observaciones se planean escrupulosamente con antelación y organizando un horario detallado—en este caso un horario de observación—. Esta es una lista detallada de las acciones que espera observar el profesor investigador en una situación dada. La observación estructurada (observación sistemática directa), se usa principalmente en la investigación cuantitativa, pero puede también emplearse como parte de la metodología en estudios de métodos mezclados y en estudios predominantemente cualitativos.

Un estudio reciente de las interacciones que existen entre el estudiante y el maestro dentro del salón de clases, empleó un horario de observación que había sido preparado para un estudio previo y arreglado para que se adaptara al proyecto de investigación de esos días.⁹ El equipo de investigación quería registrar respuestas verba-

⁸ *Ibid.*

⁹ Myhill, 2002.

les y no verbales; se decidió concentrarse en cuatro niños, de cada uno de los seis salones que se seleccionaron para el proyecto. Por lo mismo, el programa tiene espacio para registrar observaciones de cuatro estudiantes por clase (vea el Cuadro 4.2 en Anexo).

Los que proponen la observación estructurada, argumentan que las presentes categorías para los tópicos de información minimizan el efecto que tiene el observador en los datos que se observan. En otras palabras, se afirma que las guías de observación obligan a los investigadores a poner atención a conductas que de cualquier otro modo no lo harían, y a recopilar información de modo sistemático y objetivo.¹⁰ Como lo indica el ejemplo del Cuadro 4.2, las guías de observación, generalmente, exigen la interpretación del profesor investigador, al mismo tiempo que explican lo que observan en una categoría de la propia guía. Retomando el ejemplo del Cuadro 4.2, el caso de Brooke se puede usar para demostrar que la observación estructurada es problemática. La actividad normal de Brooke durante las clases de lectura en el salón era, aparentemente, estar fuera de la tarea de modo regular; pero las observaciones de su profesor mostraron que Brooke era una lectora y escucha ávida y comprometida de las historias. Y no obstante, si uno sigue la guía que aparece en el Cuadro 4.2, las observaciones que se hagan muy probablemente dirán que Brooke es una estudiante que no tiene interés.

Por el otro lado, las observaciones estructuradas desde luego que aumentan las posibilidades para que los profesores investigadores hagan comparaciones directas, y relativamente justificadas, a través de conjuntos de datos que se construyan en las diferentes clases, y aun en salones de clase completamente diferentes.

Actividad:

Vuelve a leer la sección de notas al final de la guía de observación que se presentó en el Cuadro 4.2 y contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué es necesaria esta nota?
2. ¿Qué es lo que se sugiere de esta guía de observación específica? ¿Y de las guías de observación en general?

¹⁰ Johnson y Sackett, 1998, p. 305.

(Considera específicamente el papel de la interpretación para completar una lista de registro de observación estructurada).

Observaciones no estructuradas.

La observación no estructurada se refiere generalmente a observar un contexto, suceso o conjunto de actividades teniendo en mente que los datos que se reúnen no están claramente definidos y son pocos. Es la idea de estar en una situación de investigación abierta, de ir con la corriente, y tratando de ver únicamente lo que deba ser visto y que está ahí. Por supuesto, es difícil afirmar que nuestras observaciones son no estructuradas completamente, como si no hubiéramos diseñado un estudio previo con preguntas, hipótesis y decisiones de investigación específicas para recopilar y analizar los datos. El profesor investigador puede no estar preparado con una lista definida de cosas para observar, pero desde luego que tiene una idea razonable de qué observaciones necesita para ser conducido y por qué. Sin embargo, es adecuado pensar en enfoques de observación que están mínimamente estructurados, en comparación con el régimen de observación altamente estructurado, que es gobernado por una guía rígida, formal que se puede calificar.

Si un investigador utiliza observaciones máxima o mínimamente estructuradas, es probable que necesiten conducir las observaciones a través de largos períodos de tiempo si se quieren ganar patrones y explicaciones defendibles de los datos. Los investigadores profesores rara vez tienen tiempo suficiente para llevar a cabo observaciones; así pues, encontrarán claramente que al menos un grado mínimo de estructuración es necesario para aprovechar el tiempo y las energías que se gasten en la observación. Para optimar la importancia de los datos recopilados a través de la observación, las siguientes preguntas pueden ser claves útiles en la toma de decisiones en la recopilación de datos, mientras se prepara para hacer observaciones.

- ¿Dónde observo? ¿Por qué?
- ¿A quién observo? ¿Por qué?
- ¿Qué observo? ¿Por qué?

- ¿Por cuánto tiempo observo? ¿Por qué?
- ¿Sobre qué periodo de tiempo observo? (días, semanas, meses, etc.) ¿Por qué?

La matriz de pregunta/recordatorio de Spradley es una guía muy útil para recopilar datos importantes y de buena calidad en la observación, sin estar altamente estructurados. Los investigadores pueden seleccionar entre los recordatorios cuando planeen sus observaciones y/o mientras están observando. Creemos que es útil escribir un avance de lo que pensamos que necesita ser visto en, durante una sesión de observación en un contexto social como un salón de clases, el patio de juegos, una junta, etc. Esto se debe en parte a que la observación es exhaustiva. Exige altos niveles de concentración sostenida, y la fatiga fácilmente nos puede hacer olvidar cuál es el punto de la observación. Además, es útil elaborar guías escritas para uno mismo, ya que el investigador procesa grandes cantidades de información cuando observa a la gente y lo que ésta hace. Sin la seguridad de una pregunta o conjunto de preguntas de observación rápida, es fácil llegar a ignorar y perder el punto de la observación, y empezar a recopilar datos que serían más adecuados para otra investigación con objetivos diferentes.

Para manejar y analizar la cantidad de datos que se recopilan, la mayoría de los investigadores que usan alguna forma de información no estructurada, tratan de ser sistemáticos en sus observaciones. Para lograr un sistema de observación de baja estructura, podemos enfocararlo en:

- Una parte del salón durante cinco o diez minutos, enseguida cambiar la atención hacia otra parte.¹¹
- Un estudiante específico de aquellos con quien se interactúa.¹² Esto se circunscribirse aún más, cuando se especifica el lugar en donde se realizarán las observaciones, como en el salón de clases,¹³ o en el salón y en la casa del estudiante.¹⁴

¹¹ Carspecken, 1996.

¹² Cole, 2003; Hicks, 2002.

¹³ Tancock, 1997.

¹⁴ Pahl, 2001.

- Diferentes grupos de estudiantes durante el trabajo de grupo, uno después del otro.¹⁵
- El profesor.¹⁶

Actividad:

Lee el siguiente extracto de las notas de campo de observación de un investigador.

Toma rápida: Compara y contrasta.

(Lunes 14 de noviembre de 1994: séptimo día de observaciones).

Suceso: Clase de idioma.

Suceso 1: Hoja de información de lectura (trabajo en pares).

(9:45 a.m.). La señora Brayant dice a los estudiantes que saquen sus libros de idioma y les explica que hoy estarán trabajando en pares.

Reparte entre los estudiantes una hoja de información fotocopiada sobre las costumbres balinesas, junto con una forma de compare y contraste. La señora Brayant dice a los estudiantes que sigan su turno para la lectura.

Sean empieza a leer y Jaques me dice en voz baja: Odio la lectura. Es aburrida. Sean sigue leyendo y Jaques comenta aburrida, si. No estás equivocado, contesta Sean. Vamos, sigan, dice Jaques y enseguida finge caer en un sueño profundo. Analizan el reciente viaje a la playa de Sean, y Jacques cuenta que atropelló a una muchacha con la patineta en una pista local.

Suceso 2: Tarea de aprendizaje (toda la clase).

(9:50 a.m.). Jacques y Sean han leído solamente tres de ocho párrafos cuando la señora Brayant hace que se junte el grupo otra vez. Les explica una vez más que comparen las costumbres balinesas y australianas.

Jacques finge dar a Sean toques eléctricos y la señora Brayant lo regaña.

La señora Brayant pide a varios niños que lean en voz alta los párrafos en orden. Identificando cosas que ambas culturas tienen en común y aquello que las hace diferentes.

Jacques y Sean comparten un comentario sobre los procedimientos. La señora Brayant habla del bautismo, y Jacques dice suavemente: sí, y Sean fue expulsado.

La señora Brayant hace que la clase complete la forma, la compare y la contraste, usando información de la hoja y de lo que saben acerca de Australia.

Suceso 3: Tarea del salón (trabajo en pares).

¹⁵ Lankshear y Knobel, 1997c.

¹⁶ Freebody, Ludwig y Gunn, 1996.

Un estudiante pregunta a la señora Brayant lo que se supone que ellos escribirán y ella, con un suspiro, afirma que ya ha dicho a los alumnos dos veces lo que harán.

Jacques voltea hacia Sean y le pregunta con un bostezo grande: ¿Qué tenemos que escribir? Ella ni siquiera lo dijo. Sean no parece saber y preguntan a Nikki, quien les dice que escriban algo acerca del bautismo. Jacques le pide a la señora Brayant que clarifique la tarea, y dice que él no podía oír lo que ella estaba diciendo.

(10:15 a.m.) La señora Brayant explica nuevamente. Sean trabaja con la hoja que recibió, mientras que Jacques está sentado, bosteza, mira a su alrededor y tamborilea con un lápiz.

- ¿Qué tipo de enfoque sistemático en la recopilación de observaciones es el más parecido al que empleó el investigador? ¿Cómo lo sabes? (piensa en quién está incluido en los datos y quién no lo está, y en las posibles razones por las que esto sucede).

Al decidir que tan estructurado o no estructurado debe ser el enfoque para la recopilación de datos de información, los profesores investigadores necesitan hacer un balance. Para poder hablar con confianza de sus observaciones, los profesores investigadores deben estar seguros de tener suficientes datos y ser capaces de hacer un cruce de referencias entre éstos y otras fuentes. Generalmente es aceptado una vez que los datos empiezan a hacerse demasiado repetitivos o redundantes, y ya hemos recopilado suficientes.¹⁷ En cuanto a la fuerza explicativa, los datos de observación se benefician cuando se puede hacer una referencia cruzada con los datos de la entrevista, los productos y otros tipos de datos.

Las observaciones no participantes

El segundo eje que ayuda a definir las opciones en la recopilación de datos de observación abierta, tiene en cuenta el grado de participación del investigador en el contexto que se observa. En un final del *continuum*, localizamos observaciones que no incluyen al investigador en ningún tipo de acción directa en el evento que esta siendo estudiado. Otro final de este *continuum*, se señala con la observación que el profesor investigador está completamente incluido en el contexto que se observa.

¹⁷ Consultar a Fetterman, 1998.

Cuando el profesor investigador es un observador no participante, debe separarse tanto como sea posible del contexto que observa. Este enfoque usa guías de observación estructurada y está más asociada a la investigación clínica (por ejemplo, se observa a los niños jugando con tablillas desde la parte de atrás de una pared con espejo). La observación no participante también es posible dentro de contextos cotidianos, siempre y cuando los investigadores sean invisibles y no interactúen de ningún modo, directa o indirectamente, con quien se encuentre a su alcance. Esto, por supuesto, es bastante difícil de lograr, especialmente cuando los investigadores están escribiendo sus observaciones, y su sola presencia dentro de cualquier contexto afecta su propia dinámica.

Observación participante completa

En la observación en la que hay participación completa, los investigadores se comprometen directa y completamente con el contexto que está siendo observado. En el extremo final de este continuum, la participación completa exige que el profesor investigador sea, en lo posible, un participante interno en la escena que está investigando —tal como sucede en la investigación etnográfica y con la antropología cultural—. El observador que participa de lleno, es alguien que entiende completamente el tema, y es capaz de participar en una práctica como si lo hubiera hecho por largo tiempo. Para algunos investigadores —especialmente los antropólogos—, esto puede significar trasladarse a lugares lejanos y vivir durante años con la gente de esa comunidad como si ellos fueran uno más de sus habitantes.

Los profesores investigadores están en desventaja cuando se trata de una investigación de participación completa, puesto que ya son participantes completos de la vida cotidiana y de las prácticas de sus propios salones de clases. Los profesores investigadores pueden afirmar correctamente que son parte del grupo, que ocupan un lugar que se han ganado, lo cual da peso a las interpretaciones de datos. Como ya los señalamos antes, la desventaja de esto, es que al estar dentro se pueden alterar las observaciones de un investigador. Esta desventaja puede ser minimizada si se documentan, se leen y se razonan cuidadosamente las observaciones, así como con-

sultar en varias fuentes de datos, y discutir con otros profesores investigadores los proyectos y hallazgos preliminares que se publiquen. En el caso de Brooke que se describió antes, muestra la manera en que un profesor investigador usó sus observaciones enfocadas, para pensar nuevamente en sus observaciones descriptivas, y sus interpretaciones sobre la conducta de Brooke en las actividades de lectura de todo el salón. Cole también fue un participante completo del salón de clases y del estudio, marcando objetivos de lectura que tenían que lograr los cuatro estudiantes del caso, para conocer y documentar sus reacciones y actitudes hacia estos objetivos.

Los tipos de observación participante incluyen:

- Inmersión completa pero anónima dentro de un grupo social (lo cual presenta serios problemas éticos),
- participación completa y explícita (los participantes saben que el investigador los está estudiando), y
- participación periférica (la cual comprende una mezcla fluida de participación completa, participación parcial y no participación, dependiendo de las actividades que se observen).

Los investigadores educativos deben comprometerse éticamente en no hacer ningún tipo de engaño en su investigación.¹⁸ Omitir informar a la gente que esta siendo observada y estudiada es una clara forma de engaño.

Los profesores investigadores se encuentran bajo más presión que la mayoría de los investigadores, al estar abiertos en su investigación —especialmente cuando la misma involucra a sus propios estudiantes—. Para dar a los estudiantes la opción de participar o no en el estudio, los profesores investigadores necesitan comunicarse con los tutores (por ejemplo, por medio de una carta, a través del teléfono, o en una junta con los padres de familia) y obtener su consentimiento firmado. En nuestro propio trabajo también incluimos a los niños en el proceso de la aceptación firmada, a todos los que están en edad escolar, aún a los más chicos. Esto ayuda a consolidar la conciencia de que están participando en un estudio, y así entiendan por qué algunos estudiantes son enfocados y otros no,

¹⁸ Lankshear y Knobel, 1997c.

durante los periodos de recopilación de datos. También ayuda a explicar los instrumentos de video y de grabación que el profesor investigador puede usar.

Aunque aumentar la conciencia de estar involucrados en la investigación, puede revertir en la investigación y el investigador. Para sustituir las posibles críticas en los efectos de huella y de los efectos de *Hawthorne*, los investigadores tienen la obligación de recopilar una buena cantidad de datos con tiempo, para ver los efectos que puedan haber en la conducta y la respuesta de los estudiantes, al estar conscientes de que participan en una investigación.

La observación participante que hacen los profesores en los salones de clase de sus colegas, puede ser un desafío para el profesor investigador, pero también puede ser incómodo para el profesor que es observado. Lo que el profesor investigador debe tener en cuenta cuando observe los salones de clase de otros profesores:

- Ser puntual y organizado.
- Ser absolutamente discreto acerca de lo que tiene lugar en el salón. Estos no son datos que deban analizarse con otros profesores de la escuela o con otras personas que conocen al profesor que se observa.
- Trabajar mucho para que el otro profesor se sienta descansado. El papel del profesor investigador es realmente el de un aprendiz, alguien que pregunta: ¿Qué puedo aprender acerca de X si observo a este profesor?
- Evitar comentarios en las clases (a menos que el profesor lo incluya activamente en el desarrollo de la misma).
- Prestar atención a las expresiones de la cara –muéstrese interesado y participante en todo momento.
- Clarificar el rol de observador con el profesor antes de entrar al salón (por ejemplo, ¿se presentará a los estudiantes e interactuará con ellos durante el trabajo en pequeños grupos, o simplemente se sentará en la parte de atrás del salón y será ignorado por el profesor?).

- Evitar cualquier tipo de crítica a la clase, aún cuando el profesor observado le pide que conteste alguna pregunta.
- Tener dispuestas y abiertamente las notas de campo para que el profesor las pueda leer en cualquier momento (esto puede poner límites a lo que se escribe, pero el trato ético de los participantes en la investigación hace desaparecer tales preocupaciones).

En resumen, la observación participante es un método que necesita flexibilidad, paciencia, ganas de morderse la lengua, necesidad de pensar antes de hablar, la posibilidad de solventar la carga del grupo, ser agradable (o al menos tratar de serlo), y la disposición de tomar parte activa en actividades que no nos gustan.¹⁹

Actividad:

Hacer observaciones útiles y detalladas exige práctica y capacidad para mirar los detalles. Russell Bernard sugiere ejercicios específicos para desarrollar habilidades de observación, como las siguientes:

Camine frente al aparador de una tienda a paso normal. Cuando haya pasado y ya no la pueda ver, escriba todas las cosas que había. Regrese al aparador y compruebe. Hágalo otra vez con otro aparador. Notará una mejora en su habilidad para notar cosas pequeñas casi inmediatamente.²⁰

Ensaye este ejercicio para tí mismo, y luego responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué es importante tener la capacidad de notar o recordar detalles cuando se llevan a cabo observaciones?
2. ¿Por qué es importante desarrollar la capacidad de recordar al recopilar datos útiles de observación?

La decisión sobre un enfoque para realizar observaciones

La intersección de los dos procedimientos que hemos descrito arriba –uno que se desarrolla entre las técnicas de observación estructurada y no estructurada, y el otro que va de los enfoques de la no participación y la participación completa en la recopilación de datos– ofrecen al profesor investigador varias alternativas cuando se toman decisiones sobre la manera de conducirse en la observación de los sucesos.

¹⁹ Hoggart, Lees y Davies, 2002, p. 277.

²⁰ Bernard, 2000, p. 331.

Por ejemplo, estos procedimientos muestran cuatro enfoques generales que el investigador puede modificar de acuerdo con el grado de participación o estructura, ya sea el que prefiere personalmente, o el que exige la pregunta de investigación.

Observación estructurada sin participación. El primer enfoque se caracteriza por la observación sin participación que se vale de programas preconfigurados y estructurados. En otras palabras, el profesor investigador planea con cuidado y anticipación aquello que deba observarse, sin adquirir ningún compromiso directo con el contexto que investiga. Por ejemplo, un profesor investigador interesado en registrar el tiempo que se invierte trabajando y no trabajando con un grupo específico de estudiantes que tienen dificultad de aprendizaje, comparado con un grupo de estudiantes con un avanzado desarrollo científico; realiza una lista de registro de conductas, antes de la recopilación de datos, que marcan la actividad que se considera como está trabajando (por ejemplo, el estudiante empieza a trabajar en su tarea inmediatamente; labora hasta completar la tarea; el estudiante hace preguntas que se refieran a la tarea; el estudiante sigue las instrucciones que da el profesor para realizar la tarea), o no está trabajando (por ejemplo, el estudiante pasa más tiempo preparándose para trabajar que otros estudiantes del salón; el estudiante interrumpe o interfiere en el trabajo de otros estudiantes; el estudiante se sienta y no hace nada durante mucho tiempo; el trabajo no se completó). Esta lista se logró leyendo trabajos similares y con el diseño de una lista que se adaptara a la pregunta de investigación que guiaba el estudio de este profesor: ¿cuánto tiempo pasa trabajando el grupo que tiene más bajo nivel en ciencias, comparado con el tiempo que trabaja el grupo que tiene más alto nivel? Y ésto cambia de acuerdo con el tipo de actividad (por ejemplo, experimentos manuales en grupos pequeños, escritos de reporte científicos). El profesor investigador usa dos cámaras de video para filmar a cada grupo trabajando en cooperación durante las clases de ciencia en un periodo de dos semanas. Los videos se observan repetidamente y se completa una lista por estudiante, por clase; lo que se apunte en la lista se cuantifica en porcentajes y comparaciones que se hacen a través de los grupos y a través de los tipos de actividad.

Además el profesor investigador puede moverse a lo largo de cada continuum que se encuentre dentro del área determinada, empleando listas de observación estructurada y observación no participante; pueda hacer uso, por ejemplo, de observaciones semiestructuradas que son una mezcla de registros de conducta planeadas que están contempladas en el transcurso de observaciones de inicio-final y de las notas de campo. De manera similar, el investigador puede hacer uso de un horario de observaciones y variar su grado de participación dentro de la situación; puede tener una lista de registro amplia durante las sesiones completas de clase, y una lista mucho más detallada de la conducta específica de los estudiantes, enfocada en un grupo pequeño, específico de estudiantes, y que considera cierto tipo de participación del profesor investigador, como completar un ejercicio de idioma o de matemáticas, etc.

La observación no estructurada sin participación. Los profesores investigadores pueden optar por centrarse en la observación de un evento no estructurado que no los involucra como participantes directos. En su forma más pura, este enfoque hace que el profesor investigador se retire completamente del contexto que observa, como cuando los participantes en el estudio están equipados con herramientas de registro visual (cámaras de video, cámaras disponibles), y han sido instruidos por el investigador para grabar elementos de su vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela.²¹

Otro enfoque que cae dentro de este conjunto de opciones de observación, es cuando el profesor investigador se encuentra presente pero no involucrado directamente. Por ejemplo, un profesor investigador está interesado en registrar las interacciones sociales entre los estudiantes durante los recreos, quienes lo invitan a sentarse en una sección del patio de juego que ofrece un punto de observación ventajoso para estudiar al mayor número de estudiantes interactuando durante el descanso. En este escenario específico, el investigador trata de escribir tanto como sea posible de todo lo que observa durante la hora del recreo. El profesor no se mueve para poder observar juegos o interacciones específicas (por ejemplo, fastidiar a los compañeros, pegarles, mostrarse amistoso, etc.), sim-

²¹ *Ibid.* Pahl, 2001.

plemente tiene la intención de registrar todo lo que se puede observar y grabar en el momento en que sucede.

Tal como acontece con el juego previo de opciones de observación (la observación estructurada de no participación), los profesores investigadores pueden optar en cambiar la categoría con la cual se conducen como observadores no participantes, a la categoría en donde sus observaciones son de tipo no estructurado. Por ejemplo, en un estudio una investigadora tenía la intención de registrar las dimensiones culturales populares de las interacciones entre adolescentes. Como una parte de sus observaciones era necesario sentarse con un grupo de estudiantes mujeres, mientras tomaban el almuerzo, llevando la conversación hacia sus programas de televisión favoritos, películas, canciones y bandas. Una vez que las muchachas habían terminado de comer y había sonado el timbre para jugar, entonces la investigadora cambiaba su papel; ahora, sin participar debía observar a las muchachas jugando básquetbol contra los muchachos, fastidiando a los muchachos, caminando del brazo por todo el patio de juegos.

Participación completa con observación no estructurada. Conducir las observaciones no estructuradas mientras se participa en un evento, generalmente pasará mucho tiempo antes de que empiecen a surgir patrones útiles a la pregunta guía de un estudio, debido a que el investigador tiende a comprometerse mucho tiempo en observaciones generales o descriptivas, en vez de dirigir el estudio con observaciones más enfocadas. Así las cosas, los profesores investigadores pueden hacer que un periodo corto de participación completa y una observación no estructurada, sea un estudio piloto, útil o de preparación, con un enfoque más profundo en la conducción de observaciones en su salón de clase. Este periodo de observación general, puede ayudar al profesor investigador a notar lo que no esperaba —tal como un estudiante que evidentemente parece estar desinteresado en las clases de ciencia, y que sin embargo tiene apilados en su escritorio libros de temas científicos—, en vez de notar solamente aquello que se espera.

Participación completa con observación estructurada. De muchos modos, la participación completa y la observación estructurada,

por medio de listas, se excluyen mutuamente —el compromiso que existe para llevar registros contextualizados, generalmente encuentra poco uso para consultar y llenar continuamente una lista de registro de conductas que se esperan—; por otro lado, los profesores investigadores pueden modificar el alcance de su participación y el grado de observación estructurada que planean conducir, de modo que maximizan útilmente la recopilación de datos, al ofrecer estructuras de soporte importantes para el proceso de observación. Por ejemplo, un profesor investigador puede elegir participar completamente en un evento, preparado con una serie de preguntas de recordatorio que guiarán sus observaciones durante el evento. Estas preguntas de recordatorio puede ser que tomen una forma general y sistemática, tal como las que proporcionó James Spradley y que se analizaron antes. También las preguntas de recordatorio pueden ser completamente específicas a la pregunta de investigación que guía el estudio.

Lecturas adicionales que se sugieren:

ADLER, P. y Adler, P. "Observational techniques", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California, 1998, pp. 79-109.

FETTERMAN, D. *Ethnography: Step by Step*. 2a. ed. Newbury Park, California, 1998.

HOGGART, K., Lees, L. y Davies, A. *Researching Human Geography*. Arnold. Londres, 2002.

SCHENSUL, S., Schensul, J. y LeCompte, M. "Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires". *Ethnographer's Toolkit*. Vol. 2. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1999.

SPRADLEY, J. *Participant Observation*. Holt, Rhinehart and Winston. Fort Worth, Texas, 1980.

Herramientas para la recopilación de datos

Además de usar las guías estructuradas de observación, hay tres formas principales de registrar las observaciones:

- Notas memorizadas.
- Notas *post facto*.

- Notas de campo.

Notas memorizadas. Son aquellas notas mentales que hace el investigador mientras observa sistemáticamente un evento, en el cual escribir notas de observación es imposible. Las notas que se memorizan se encuentran almacenadas en la memoria del investigador hasta que puedan escribirse con detalle —aunque es imposible capturar todos los datos que se observaron y se almacenaron en la memoria, tal como lo ejemplifican las dificultades de muchos investigadores cuando trabajan con las notas de observación de otros (ver la sección número 4)—. Escribir las notas que se memorizaron es una actividad muy importante para producir registros de observación, ya que las observaciones subsecuentes pueden interferir con los recuerdos de observaciones anteriores, o los detalles pueden perderse en la memoria al pasar el tiempo. Más aún, las notas escritas —en forma de notas *post facto*— hacen de la referencia cruzada de los encabezados y del análisis, algo mucho más fácil y prontamente defendible.

Notas post facto. Con la taquigrafía se pueden apuntar las notas que se han memorizado. Son los registros de observación que se hacen después de haber estado presente en un evento, durante el cual fue imposible hacer anotaciones. Una analogía útil la encontramos en el periodismo. Cuando un periodista está presente en un evento, escribe rápidamente sus notas, que por lo general son burdas, y en cuanto regresa a su oficina redacta correctamente los sucesos. De hecho, algunos investigadores educativos consideran las notas *post facto* como notas periodísticas.²² Las notas mentales pueden usarse como notas *post facto*, ya que mientras más pronto se registre el evento, más fielmente se podrá detallar.

Notas de campo. Se caracterizan por estar escritas con detalle. James Clifford, dice que las buenas notas de campo deben tener la cualidad de estar ahí.²³ Es decir, las notas de campo se escriben en el momento en que los sucesos se desarrollan ante los ojos del profesor investigador. Es la herramienta de recopilación de datos primarios durante la observación. Por supuesto, tenemos como prác-

²² Carspecken, 1996.

²³ LeCompte y Preissle, 1993, p. 3.

tica conservar notas de campo detalladas, aun cuando nos encontramos filmando y grabando, lo que es muy útil en el caso de que funcione mal el equipo.

Componentes clave de las notas de campo

- Hay que escribir de forma legible; algunas veces el profesor investigador no revisa sus notas de campo por varias semanas. Necesita asegurarse que puede leerlas aún después de un lapso de tiempo en el que se produjeron las primeras notas.
- Registros regulares de tiempo que no marquen solamente el principio y final de las clases, por ejemplo, sino que actúan como una guía en la magnitud de la actividad o conducta que se observó. Tenemos la costumbre de marcar el tiempo cada diez minutos o menos cuando escribimos notas de campo.
- Descripciones de lo que está sucediendo, y si es posible citar exactamente lo que se dice.
- Escribir notas de tal forma, que en caso que los participantes en el estudio pidan verlas no se vacile en mostrárselas.
- Usar códigos (por ejemplo, seudónimos, letras del alfabeto) para nombrar a las personas. En el caso que se perdiera el libro de notas de campo o se pusiera en un lugar diferente, éste no daría a conocer la identidad de los participantes si las notas son leídas por otras personas. Generalmente, usamos la primera letra de los nombres de participantes clave para identificarlos en nuestras notas.
- Desarrollar una clave de taquigrafía que ayudará a agilizar la tarea a menudo laboriosa de escribir notas de campo. Por ejemplo, profesor puede ser *prof.*, estudiantes puede ser *est.* En las notas que tenemos de observaciones de las clases, usamos números y códigos de género para distinguir entre diferentes estudiantes, especialmente en los primeros días de observación cuando no sabemos todavía sus nombres.
- Dibujar mapas y diagramas que muestren a todos los integrantes del salón de clase, y así poder identificar dónde tiene lugar la

acción durante una clase o evento que se observe. Por ejemplo, poner especial atención en cómo arregla cada estudiante su escritorio, si lo cambia o no en diferentes clases, si los estudiantes se cambian a diferentes escritorios para clases diferentes, etc.

Muchos investigadores recomiendan escribir notas de campo con más detalle después de que se han completado las observaciones.²⁴ Es de bastante ayuda, aunque no necesario, vaciar las notas de campo en el procesador de palabras cuando se necesita analizar los datos y después escribir nuestro reporte final.

Aspectos de las notas de campo

Con los años hemos encontrado que los cuadernos pequeños, con espiral, de pasta dura o de plástico, son excelentes medios para registrar notas. Con la espiral, los cuadernos pueden doblarse sobre sí mismos sin que se quiebre la costilla, y al tener las cubiertas duras es posible escribir notas cómodamente sobre una rodilla, o de pie. El tamaño que preferimos mide, aproximadamente 12 x 15cm, un tamaño que no es incómodo (comparado con un cuaderno de notas tamaño carta) y puede llevarse fácilmente a todos lados. Recomendamos mucho al profesor investigador que no use la tabla de escribir para registrar sus notas. El tamaño de los instrumentos que usamos hace difícil que los participantes en el estudio olviden que están siendo observados; alguna veces, este tipo de cosas resultan intimidantes a los participantes debido a que —en gran parte gracias a las películas populares— los asocian con juicios clínicos y científicos locos.

En lo que se refiere a las herramientas de escritura, la intensa naturaleza física de escribir exige plumas que necesiten de poco apoyo de los dedos. Preferimos usar bolígrafos de punta media o fina, de tinta, ya que se deslizan fácilmente sobre la página. La desventaja de usar este tipo de pluma, sin embargo, es que la marca de tinta que deja es fuerte y penetra hasta el otro lado de la página, nos libramos del problema escribiendo solo de un lado de nuestros cuadernos (por ejemplo, el lado derecho de la página). También insistimos en usar plumas con tinta negra, ya que lo escrito se puede

²⁴ LeCompte y Schensul, 1999.

fotocopiar más fácilmente. Las plumas de color se usan para marcar lugares donde hemos coleccionado cosas, suplido observaciones con cintas audiograbadas o filmadas, etc., y el texto en negro hace que estos códigos se puedan ver fácilmente.

Además siempre llevamos al menos dos plumas de repuesto en caso de pérdida o que la tinta que estamos usando se acabe. También un libro de notas de campo en blanco, en caso de que se llene el cuaderno que estamos usando. Lo recomendamos especialmente, ya que los cuadernos se pueden llenar rápido y en forma sorprendente.

Arreglo de las notas de campo

No hay reglas elaboradas en cuanto al arreglo de notas por página. Algunos investigadores prefieren escribir de corrido, mientras que otros dividen cada página en columnas o secciones diferentes que estructuran la recopilación de datos y codifican las notas de campo de un modo específico (por ejemplo, una columna en la cual se grabe la hora, las actividades del profesor, las actividades del estudiante, la localización, y los recursos usados). Una forma útil de organizar las notas de campo es dividir las páginas en dos columnas. En una columna se escriben notas de campo en el momento en que suceden. En la otra se hacen anotaciones metodológicas, teóricas, analíticas, y comentarios anecdóticos o personales que se escriban durante momentos de reflexión —ya sea mientras observa, o más tarde—. ²⁵ Vea el ejemplo en el Cuadro 4.3 en Anexo.

El lenguaje que se debe usar en las notas de campo

Es prudente enfatizar nuevamente la importancia en no hacer juicios al escribir notas de campo. La mayoría de los investigadores que hacen sus observaciones en notas de campo, recomiendan enfocarse en describir la conducta, antes que en atribuir significado a la misma. ²⁶ Stephen Schensul, Jean Schensul y Margaret LeCompte explican la diferencia con un ejemplo:

²⁵ Ver Emerson, Fretz y Shaw, 1995; Hoggart, Lees y Davies, 2002; Schensul *et al.*, 1999.

²⁶ Hoggart, Lees y Davies, 2002, p. 280.

Antes que describir a alguien como pobre y desprotegido, es mucho más sencillo hacer una descripción de cómo está vestida la persona: con pantalones vaqueros que tienen las orillas rotas, una chaqueta del ejército que tiene mugre en la espalda y el cuello roto, sin cinturón, con una playera blanca que tiene manchas rojas alrededor del cuello, zapatos con las suelas rotas, lleva un morral a la espalda y una bolsa de papel llena de periódicos.²⁷

Lo importante aquí es anotar la evidencia, ya que las deducciones se hacen más tarde, durante el análisis de datos el profesor investigador tendrá suficiente evidencia para respaldar las afirmaciones que le hizo pensar que era pobre y desamparado (por supuesto, puede suceder también que en las observaciones que se hacen después, sepamos que la persona que se observó iba de regreso a casa, había salido de una fiesta de disfraces o de una escena de película, y desde luego, no era pobre y desvalida).

Una vez que las notas de campo se han escrito con las descripciones generales del contexto y de la gente presente, muchos investigadores recomiendan considerar el empleo de verbos y minimizar el uso de los adjetivos. De este modo, las notas de campo seguirán la acción antes que quedar atrapadas en describir características superficiales. Schensul, Schensul y LeCompte, resaltan este punto con la importancia de describir conductas antes que atribuir motivaciones para ellas. Por ejemplo, Schensul y colegas explican como jugar con un lápiz y mantener la vista hacia abajo en una junta, puede significar varias cosas: fastidio, desacuerdo, falta de entendimiento, enojo, frustración o preocupación por otro asunto.²⁸ De ese modo, en lugar de escribir X está fastidiado, el profesor investigador escribe las acciones específicas que están sucediendo. Con este ejemplo, Schensul y sus colegas nos hacen recordar lo imposible que es atribuir estados de ánimo a otros durante las observaciones, cuando sólo tenemos indicadores externos en que basarnos. Así, es indispensable que las interpretaciones que se hacen de los estados de ánimo, para calificar, por ejemplo que X parece escuchar muy atento, y continuar con una descripción de conductas que apoyen esta interpretación (por ejemplo, los ojos del estudiante siguieron cada movimiento del profesor mientras él llenaba los tubos

²⁷ Schensul, Schensul y LeCompte, 1999, p. 115.

²⁸ *Ibid.*

de ensayo con agua; el estudiante no hablaba con sus compañeros cuando ellos se dirigían a él durante la demostración del profesor).

En un estudio hecho sobre el fracaso en la escuela de jóvenes adolescentes, el investigador interpretó la conducta de un estudiante en clases, haciéndose el gracioso, como una forma de llamar la atención; sin embargo, observaciones adicionales junto con el análisis de la madre del muchacho y con el muchacho mismo, sugerían que con estas acciones trataba de desviar la atención de su pobre aprovechamiento académico dentro del salón, más que de llamar la atención. Afirmar simplemente que el estudiante payaseaba por todo el salón y no describir en detalle sus acciones y palabras, lleva a una interpretación defectuosa de la representación de este joven como un tipo específico de estudiante.

La elección de las palabras tiene un impacto directo en los registros de observación. Por supuesto, es imposible ser completamente objetivo o neutral al registrar las observaciones. El profesor investigador necesita prestar atención a los efectos que tiene el elegir sus palabras cuando representan a la gente, a lugares, a sucesos y a los valores personales que hace resaltar, al decidir usar ciertas palabras. Por ejemplo, hay una diferencia semántica y de representación importante entre palabras como se rió como niño y le dio risa, y entre protestó y murmuró.

Actividad:

Compara los siguientes relatos que se hacen sobre el mismo suceso:

Relato 1:

Un estudiante se queja mucho del calor, y la señorita Ryan comenta bruscamente que hace calor todos los veranos en Queensland. Jacques comenta suavemente sin dirigirse a nadie en especial: consigan aire acondicionado.

Emily, orgullosamente me muestra un libro de proyectos con recortes de periódicos pegados. Ella dice que tienen que recopilar siete recortes antes de que se acabe el curso. Jacques se admira y le pregunto cuántos ha recolectado, dibuja cero en el aire con su mano. El dice que iba a empezar la semana pasada pero que probablemente empezará la próxima semana.

La señorita Ryan finalmente se acerca al escritorio y ayuda a Emily y Jason con algunas de sus preguntas. Jacques, balbuceando, le explica que no puede pensar en cosas sobre esta materia. La señorita Ryan se nota desilusionada y le recuerda

de sus clases de matemáticas (que tuvo más temprano el mismo día), y Jason, rápidamente, le recuerda las fórmulas que estudiaron en esa clase.

Relato 2:

Alguien se queja del calor y la señorita Ryan explica que hace calor cada verano de Queensland. Jacques grita: ¡consigan un aire acondicionado!.

Emily me muestra un libro de proyectos con recortes de periódicos pegados. Ella me dice que ellos tienen que recopilar siete recortes para el final del curso. Jacques abre mucho los ojos, con una expresión exagerada pero cómica de admiración y le pregunta cuántos ha recolectado. Se ríe y dibuja cero en el aire con su mano. Me dice que el iba a empezar la semana pasada pero empezará probablemente la próxima semana (se ríe nuevamente).

La señorita Ryan se acerca al escritorio y ayuda a Emily y Jason. Jacques le dice que no puede pensar en cosas de esa materia. La señorita Ryan le hace recordar sus clases de matemáticas (que tuvieron más temprano ese mismo día), y Jason le hace recordar las fórmulas que cubrieron esa clase.

Preguntas

1. ¿De qué modos representa cada relato a la señorita Ryan y a Jacques de forma diferente? ¿Importan estas diferencias?
2. ¿Qué necesitas saber para juzgar cual relato es más preciso? ¿Por qué?
3. ¿Qué relato es probablemente de mayor uso para el profesor investigador? ¿Por qué?

Lecturas adicionales que se sugieren sobre registros de notas de campo:

ATKINSON, P. y Hammersley, M. "Ethnography and participant observation", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, California, 1998, pp. 110-136.

CLIFFORD, J. y Marcus, G. (eds.) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press. Berkeley, California, 1998.

EMERSON, R., Fretz, R. y Shaw, L. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press. Chicago, 1995.

FETTERMAN, D. *Ethnography: Step by Step*. 2a ed. Newbury Park, California, 1998.

LECOMPTE, M. y Schensul, J. "Analyzing and Interpreting Ethnographic Data". *Ethnographer's Toolkit*. Vol.5. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1999.

SPRADLEY, J. *Participant Observation*. Holt, Rhinehart and Winston. Fort Worth, Texas, 1980.

Observaciones en la *red*

Un desarrollo relativamente nuevo en la recopilación de datos de observación está en los espacios de la *red* interna, como multiusuario en los espacios mundiales virtuales. Estos mundos virtuales incluyen tres espacios dimensionales donde los usuarios o los jugadores que tienen acceso a ellos usan dispositivos para interactuar uno con otro a través de espacios de conversación que se abren a múltiples finalidades, basado en textos que tienen lugar en comunidades o edificios virtuales. Una ventaja clave para los profesores investigadores en las investigaciones en la línea, es la relativa facilidad con la cual se tiene acceso a estos espacios abiertos las 24 horas. Esto significa que las observaciones pueden programarse muy tarde en la noche o muy temprano en la mañana, según el horario que le acomode al profesor investigador.

La investigación basada en la observación en la línea, es todavía un campo de estudio metodológico que apenas empieza, y se caracterizar así:

- En los espacios de la línea, el territorio de las notas de campo se convierte en algo disperso y nebuloso.²⁹ Como respuesta a esta característica, la observación en la línea se define por el alcance y tipo de relaciones e interrelaciones que se tienen dentro de un espacio en la línea, antes que por los límites de sitios y localizaciones reales;³⁰ o como lo define Christine Hine,³¹ las observaciones en la línea por necesidad atraen conexiones antes que localizaciones al definir su objeto o enfoque.
- Gran parte de la observación que tiene lugar en la línea se basa en textos. Los personajes describen sus acciones en vez de hacer gestos y tener conductas visibles. Esta textualidad está empezando a cambiar, al tener disponibles cada vez más los mundos tridimensionales, basados en mundos virtuales.
- En los estudios de observación que se llevan a cabo dentro de uno o más mundos virtuales, a los participantes se le toma con la identidad que han elegido para presentarse dentro de ese espa-

²⁹ Hoggart, *et al.*, 2002, p. 292.

³⁰ Leander y Johnson, 2003.

³¹ Hine, 2002, p. 10.

cio. Roles de identidad y experimentación son una práctica común en la línea, pero sin entrevistas ni observación participante, es casi imposible tener información acerca de quiénes son en su vida cotidiana fuera de la línea.

Algunas prácticas adecuadas para conducir observaciones en la línea:

- Entender que la naturaleza de los espacios de la línea es a menudo transitoria e inestable. El profesor investigador necesita poner atención a la edad y estabilidad de un espacio de la línea y la probabilidad que tiene de permanecer hasta completar la recopilación de datos.
- Negociar la facilidad con la cual es posible participar completamente en un mundo virtual, sin comunicar a otros sobre el estado e intenciones de la propia investigación.³²
- Manejar con eficiencia la tecnología del mundo virtual. Kevin Leander y Kelly Johnson,³³ en su análisis de la metodología etnográfica en la línea, nos recuerdan que aunque la carencia de cultura o la ingenuidad pueden apoyar la labor del etnógrafo en situaciones tradicionales, en el caso de la línea, las prácticas de conocimiento de la *red* interna es muy importante para obtener y mantener el acceso.

Presentándose uno mismo en la línea como alguien eficiente, técnicamente hablando, ayuda a la credibilidad que tiene uno como participante en el mundo que está estudiando, lo cual a su vez ayuda a adquirir seguridad en sí mismo como investigador capaz y auténtico.

Lecturas adicionales que se sugieren:

HINE, C. *Virtual Ethnography*. s.e. Londres, 2000.

JONES, S. (ed.). *Doing Internet Researchin: Critical Issues and Methods for Examining the Net*. Thousand Oaks, California, 1999.

LEANDER, K. y Johnson, K. "Tracing the everyday 'sitings' of adolescents on the Internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces". *Education, Communications and Information*. (en proceso).

³² Leander, *op. cit.*

³³ *Ibid.*

Planeando las observaciones

Planificar qué observar, cuándo, dónde y sus justificaciones, antes de iniciar la recopilación de datos, ayuda a los profesores investigadores a optimar la productividad de su tiempo de investigación, así como la probabilidad de recopilar datos pertinentes y útiles. Tal planeación, incluye calcular el tiempo que dispone para la recopilación de datos, qué parte de este tiempo total deba darse a la observación y a qué tipos de observación. Como ya hemos mencionado, estas decisiones deben estar apoyadas por el tiempo disponible para analizar los datos, pues es irresponsable reunir más datos de los que uno tiene oportunidad de analizar. En el cuadro 4.4 (ver anexo) tenemos el ejemplo donde se incluyen las observaciones de estudiantes tanto en clase como fuera de la escuela, en un estudio de caso múltiple que involucra a cuatro participantes. Los datos tenían que recopilarse en una semana por cada estudiante. Este estudio generó tal cantidad de datos que llevó casi un año de intenso trabajo poder analizarlos. Al desarrollar el plan, el investigador consideró otros tipos de datos que podían ser buenos al hacer referencias cruzadas, y así tener confianza en los datos. Los datos de entrevistas, por ejemplo, pueden más adelante clarificar y proporcionar una revisión y lo mismo se puede hacer con las audiograbaciones de las clases.

El hecho de incluir un componente de observación en un proyecto de investigación, aumenta el tiempo necesario para completar un estudio. Las observaciones exigen periodos largos de observación sistemática, para identificar e interpretar patrones de actividad e interacción. Los maestros investigadores tienen cierta ventaja cuando estudian una escuela y los contextos de un salón de clases. En su calidad de persona interiorizada, que está familiarizada con el modo de hablar y con las expresiones que se usan en la escuela, no necesitan tiempo conocer cómo funciona la escuela y cómo nosotros mismos debemos conducirnos dentro de la institución. Cuando los investigadores poseen una rica experiencia personal en la cual apoyarse, pueden llevar a cabo útiles —aunque muy enfocadas— observaciones en unos cuantos días.³⁴ Sin embargo, existe la dificultad

³⁴ Bernard, *op. cit.*, pp. 323-324.

que los profesores observadores tienen de manera regular, cuando juntan en un mismo día las responsabilidades de enseñanza en el salón y las actividades de investigación. Al planear la recopilación de datos de observación, deben considerar cuidadosamente los factores en pro y en contra.

Otros instrumentos que se usan para aumentar el registro de observaciones

En algunos estudios donde los investigadores están haciendo observaciones, es útil aumentar el registro de notas de campo con las observaciones hechas en otros tipos de registros. Hoggart, Lees y Davies,³⁵ mencionan entre otras, la fotografía, las audio grabaciones y las grabaciones en películas. Los registros de audio y de video son útiles en varios modos, pueden ayudar a corroborar notas de campo y proporcionar oportunidades para visitar escenas y encontrar más elementos en ellas. Algunas veces una serie de fotografías particulares pueden concebirse y construirse como registros.³⁶ Hay que recordar, sin embargo, que las fotografías y las grabaciones dinámicas no dicen mucho, se encuentran siempre mediadas por la teoría —ya sea antes de hacer la grabación estática o dinámica, o más adelante, cuando se interpretan y/o se analizan los datos—. En lo que se refiere a decidir sí y cuándo se van a grabar imágenes o sonidos que proporcionen datos de observación que se convertirán en notas de campo, “la teoría te dice cuándo una imagen contiene información valiosa, cuándo comunica algo que vale la pena. Proporciona los criterios con los cuales los datos y afirmaciones de valor, pueden separarse de aquellos que no contienen nada valioso, que no aumentan nuestro conocimiento...”³⁷

Peter Loizos,³⁸ un cineasta que se hizo antropólogo visual proporciona, junto con fotografías y cintas de video, una lista de preguntas útiles que pueden usar los profesores investigadores como ayuda para decidir si se proporcionan o no registros de notas de campo:

³⁵ Hoggart, *et al.*, pp. 284-285.

³⁶ Prosser y Schwartz, 1998, p. 125.

³⁷ Harper, 1992, p. 12, citado en Prosser y Schwartz, 1998, p. 126.

³⁸ Loizos, 1998, p. 106.

- ¿El uso de un recurso visual dará una mejoría importante al resultado de mi investigación?
- ¿Tengo la capacidad para realizar yo mismo la grabación (de sonido y de fotografía)?
- ¿He calculado el tiempo que necesito para procesar los datos visuales?
- ¿He diseñado un sistema sencillo de almacenamiento/catálogo para administrar, guardar, consultar y analizar los datos visuales?
- ¿He explicado adecuadamente a la gente mis intenciones de filmarla y he obtenido su consentimiento por escrito? ¿Se me considerará un intruso? ¿O como alguien que interfiere con la administración?
- ¿Tendré la libertad de autor para publicar los resultados? ¿He obtenido el permiso escrito de los dueños de fotografías personales o de videos del mismo tipo?
- ¿Necesito informarme más acerca de el tiraje de imágenes, su propiedad y su publicación?

Es esencial saber cuál es la política de una escuela determinada (o del departamento de educación), así como en los asuntos culturales o religiosos en lo que se refiere a fotografiar o filmar a los niños. Muchas escuelas o departamentos de educación aconsejan a los profesores no fotografiar o filmar a los estudiantes de modo que aparezcan sus caras, a menos que el material que resulte vaya a permanecer dentro de la escuela. Algunos grupos no permiten que sus hijos sean fotografiados o filmados. Los profesores investigadores deben asegurarse que los tutores están bien informados de la intención de fotografiar o filmar a sus hijos.

Lecturas adicionales que se sugieren

- BERNARD, R. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks. California, 2000.
- CLANDINNIN, D. J. y Connelly, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass. San Francisco, California, 2000.
- SCHENSUL, S., Schensul, J. y LeCompte, M. "Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires". *Ethnographer's Toolkit*. Vol. 2. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1999.

Recopilación de productos

Los productos son los recordatorios físicos que usa la gente para lograr que las cosas se realicen dentro de los varios contextos de su

vida diaria. Los productos dentro de contextos que se investigan en el estudio, incluyen muestras de textos creados por los estudiantes, trabajos de arte, notas que hacen los estudiantes sin que se noten en clases, las cartas que los profesores mandan a las casas de los padres, los cuadernos de tarea de los estudiantes, las listas de los tópicos que se encuentran en la biblioteca o sala de juntas de los maestros de la escuela, documentos de política escolar, tarjetas de calificaciones de la escuela, etc. La recopilación de productos añade detalles contextuales importantes a los datos que se encuentran disponibles para ser analizados.

Los productos pueden surgir de modo natural dentro de un contexto específico –como los que señalamos arriba–. También se generan deliberadamente en el curso del proceso de investigación, por ejemplo, cuando un investigador pide a un estudiante que dibuje un mapa de la escuela con el fin de entender aquello que es más importante para el niño. Los productos son evidencia concreta y ponen sobre aviso a los investigadores para encontrar caminos provechosos de investigación, y así obtener un conocimiento adicional de la vida cotidiana de los participantes. Los productos como los textos, las gráficas, la música y cosas por el estilo, pueden añadir dimensiones contextuales útiles a otras formas de datos que se hayan recopilado.³⁹

Actividad:

Examina el Cuadro 4.5 en Anexo, en el que se resume el diseño de estudio de un profesor investigador.

Partiendo de la siguiente lista, selecciona los cuatro productos que serán de mayor utilidad para ayudar al profesor investigador a responder a su pregunta de investigación.

- Política escolar en lo que se refiere a la disciplina.
- Libro de ejercicios de matemáticas del participante.
- Textos de narración escritos en la escuela por el participante.
- El programa de formación de la escuela para ese año.
- Textos que ha producido el participante en su casa usando la computadora.
- El programa de formación del profesor.

³⁹ Finders, 1997; Myers, 1992.

- Lista de libros disponibles en la biblioteca de la escuela.
- Lista de libros que el participante tiene en su casa.
- Textos de información que produjo el estudiante durante la hora de clase.
- Notas que pasó el estudiante durante las clases.
- Horario de clases del profesor.
- El programa del Estado para la formación de la educación.
- Copias de las letras de canciones, sacados de la *red*, que el estudiante ha impreso en casa.

Preguntas:

1. ¿Qué métodos usaste para decidir cuáles productos son de mayor utilidad para este investigador profesor? ¿Por qué?
2. ¿Qué te sugiere esto en relación con el diseño de su propio estudio?

Como sucede con otros datos, el papel e importancia de un producto depende siempre de la interpretación del investigador. Por ejemplo, un investigador comprometido en analizar el fracaso de la lectura en alguna escuela, a través de las teorías psicológicas de la lectura de textos y enfocadas en el proceso individual dentro de las clases formales, es posible que no considere una nota que se paso en clase como un producto. De manera similar, un investigador comprometido con un modelo sociocultural, que relacionan a la educación con las interacciones sociales, puede considerar tal nota como un producto clave para el análisis de prácticas de aprendizaje con estudiantes identificados por los profesores como lectores y escritores deficientes en clases.

Para hacer más efectiva la recopilación de productos, debe planearse sistemática y cuidadosamente antes de empezar a recopilar datos. Esto no significa que los investigadores no identifiquen productos que no se hubieran planeado antes del estudio. Antes bien, significa que se debe hacer una recopilación de productos desde el principio, manejándola y haciéndola manejable muy cuidadosamente. Existe riesgo cuando se pretende probar y recopilar toda cosa simple que se observe de los participantes. Esto produce una serie de datos que a menudo no hacen más que llenar el espacio de almacenamiento. Al decidir qué productos recopilar, los investigadores necesitan

conservar sus preguntas de investigación en mente y continuamente recordar su enfoque y sus propósitos de estudio.

Hay algunas estrategias que los profesores investigadores pueden usar para optimar la utilidad de los productos que recopilan. Cuando el periodo de recopilación de datos sea razonablemente largo (por ejemplo, un mes, un semestre, un año), uno puede usar un enfoque de muestreo y recopilar muestras de la labor de un estudiante en puntos determinados. Esto se puede hacer al principio, cuando ya se ha avanzado el 25, 50 y 75 por ciento de la totalidad del periodo de recopilación de datos. Igualmente, los profesores investigadores pueden elegir sistematizar la recopilación de productos como una simple faceta del estudio, de este modo:

- Un área de materia de estudio.
- Un nivel de año escolar dentro de una escuela.
- Un grupo específico de estudiantes o de profesores.
- Un área específica (por ejemplo, la biblioteca de la escuela, el centro de ciencias, el área de escritorios de recepción de la escuela).

Puesto que los productos se recopilan comúnmente a través de otros tipos de datos, es importante organizarlos cuidadosamente de modo que: *a)* conserven un sentido claro del contexto en el cual se recopilaron, y *b)* permitan la consulta fácil y rápida.

La relación de los productos con otros datos recopilados. Una manera de mantener el enfoque del contexto en que se recopiló cada producto, es usar el libro de notas de campo como un registro general, marcando claramente en las notas cuándo se recopiló un producto y a qué evento o actividad pertenece. Usamos una serie de códigos en nuestra investigación para recoger esta información, y así poder hacer referencias cruzadas y rápidas.

El Cuadro 4.6, en Anexo, muestra extractos de notas de campo tomadas durante dos días consecutivos. Fueron tomadas de un estudio de caso de Nicolás. Los códigos que se refieren a los productos aparecen en la columna de tiempo y se registraron al final de cada día, una vez que las copias de los productos seleccionados se

habían hecho. El código también se escribe sobre el producto correspondiente, o en el contenedor en el que se almacenó el producto.

Los códigos relacionados con los productos se han insertado en estas notas en el último punto (generalmente al final del día). El ejemplo que presentamos comprende tres partes. La letra A significa producto (escribimos con otros códigos tales como T o V para marcar observaciones que también han sido audiograbadas o filmadas respectivamente), la letra N significa que el participante es Nicolás, y el número registra el orden en el cual se recopiló cada producto. Los tres códigos que aparecen en el cuadro se interpretarán como sigue.

AN.1, corresponde a páginas fotocopias del libro de actividad de Nicolás para mejorar los ejercicios de gramática.

AN.2, corresponde a partes borradas de Nicolás, que los otros niños habían roto y se habían lanzado unos a otros durante la clase.

AN.3, corresponde a una copia de la prueba del sistema decimal Dewey, de Nicolás.

Almacenamiento sistemático de productos. Hay varios modos de almacenar y recordar el lugar en que se encuentran los productos durante la recopilación de datos. Algunos investigadores colocan todos los productos en una sola caja para analizarlos más tarde. Otros, los preparan para archivarlos en armarios. El método que nosotros preferimos es colocar cada uno en sobres de plástico transparentes y luego insertarlos en carpetas grandes con espiral. Esto es útil para organizar específicamente los productos de estudio de caso múltiple. Cada registro recibe una carpeta adecuadamente marcada y los productos se almacenan en orden cronológico, y de ese modo, la consulta será rápida y fácil. Cada carpeta empieza con un índice de contenidos donde se señala el código de los productos con una breve descripción. Se usan claves para indicar los productos que se recopilaron en el mismo suceso o actividad. Retirar los productos se convierte en un proceso rápido y ordenado.

Lectura adicional que se sugiere:

LANCY, D. "Studying Children and Schools: Qualitative Research Traditions". *Prospect Heights, IL. Waveland Press. 2001, pp. 14-15.*

LECOMPTE, M. y Preissle, J. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* 2a. ed. Academic Press. San Diego, California, 1993.

LECOMPTE, M. y Schensul, J. "Analyzing and Interpreting Ethnographic Data". *Ethnographer's Toolkit*. Vol. 5. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1999.

Recopilación de datos de rasgos físicos

Las observaciones pueden apoyarse en varios métodos de recopilación de datos sin obstrucción y sin ser interactivos. Registrar rasgos físicos⁴⁰ es una opción especialmente útil para la investigación del profesor. Los rasgos físicos –o la cultura material de un grupo⁴¹– son algo tangible que queda de lo que la gente hace y de la manera en que lo hace. Indican la forma en que se ocupa o se usa un espacio. Los ejemplos incluyen jeringas en un baño público, la presencia (o ausencia) de rayones en los salones de clases, o un camino que se ha hecho en el césped.⁴²

Dentro de la investigación educativa, las evidencias materiales a menudo proporcionan información más detallada de los patrones de conducta de lo que se logra con las entrevistas que se hacen a los participantes. Por ejemplo, considere a un profesor investigador que está interesado en la nutrición de los niños dentro de la escuela. Así, en vez de entrevistar a los niños, probablemente este profesor esté más interesado en conseguir un resumen detallado, con muchos datos, de lo que los niños comen y lo que no comen en la escuela, al examinar los botes de basura del patio de juegos por un periodo de dos semanas.⁴³

Los datos de rasgos físicos tienen una gran similitud con los datos arqueológicos.⁴⁴ De manera colectiva pueden construir un registro empírico confiable de los hábitos y prácticas de un pueblo. Incluyen tales cosas como:

⁴⁰ Fetterman, 1998, p. 57.

⁴¹ Rossman y Rallis, 1998.

⁴² Hoggart, et al., 283.

⁴³ Consulte Bernard, *op.cit.*, p. 406.

⁴⁴ *Ibid.*

- Patrones de tráfico –vehicular y peatonal–. Por ejemplo, los escalones gastados en una área específica sugieren un uso constante; más adelante, en la misma área, marcas profundas de patinetas sugieren que grupos de personas jóvenes frecuentan el lugar.
- Los olores. Por ejemplo, libros con un olor a guardado sugieren una biblioteca escolar que no siempre está abierta para los estudiantes, o que contiene un gran número de libros antiguos.
- La ocupación, como ciertos salones cerrados, lo que sugiere una baja población de estudiantes; grupos grandes de estudiantes que comparten sillas y mesas en un salón de clases sugieren una población escolar que está creciendo rápidamente.
- Objetos encontrados o desechados. Por ejemplo, las jeringas en el baño, sugieren un problema serio de drogas dentro de la escuela; libros, papeles y plumas tirados por todo el salón, nos hace pensar en lo poco que se cuidan los recursos.
- Textos escritos que se encuentran en todo lo que rodea el medio ambiente de esta población, como rayones en las paredes, señales de tránsito, horarios de autobuses, trenes y cosas parecidas (por ejemplo, los letreros con palabras amables de bienvenida en la puerta principal de la escuela, sugiere un lugar abierto y amigable).
- Cambios estructurales, como aquellos que se asocian con la construcción de edificios, carreteras, reparaciones y cosas por el estilo (por ejemplo, un espacio en el que un buen número de casas maltratadas están siendo reparadas, es un área que está recibiendo mejoras).

Enfocarse en los rasgos físicos, exige al maestro investigador buscar lo que está y lo que no está en el contexto que se estudia. Por ejemplo, un estudio enfocado en la moral del maestro dentro de la escuela: en la presencia de una cafetera generosamente llena y un plato de galletitas en la sala de juntas, sugiere el interés de la administración para que exista cordialidad dentro de la escuela.⁴⁵ De

⁴⁵ Consultar Rossman y Rallis, 1998. p. 187.

⁴⁶ Fetterman, 1998, p. 58.

modo comparativo, la ausencia de plantas en el pasillo de la escuela, de revistas y periódicos en la sala de juntas, no tener disponibles sillas cómodas para que se sienten los profesores, puede indicar un lugar que no promueve la convivencia entre los profesores. Así también, David Fetterman ⁴⁶ hace notar que la ausencia de rayones en las paredes de una escuela es tan importante como la presencia de los mismos.

El método principal para recopilar datos de rasgos físicos es la observación directa, que exige que los investigadores mantengan alertas sus sentidos.⁴⁷ Las herramientas más comunes para recopilar datos de rasgo físico, incluyen cámaras fijas, cámaras de video, notas de campo y modelos audio grabados o cintas de viaje (aquellas con las que el profesor investigador camina por un lugar, describiéndolo en voz alta).

Ahora bien, una desventaja potencial en el uso de datos de rasgos físicos tiene que ver con la vulnerabilidad de los significados. Los datos de rasgos físicos pueden ser engañosos. Por ejemplo, una casa con todas las comodidades modernas, con todos los lujos imaginables puede dar a entender riqueza, o un desarrollo exagerado, financieramente hablando, que se acerca a la banca rota.⁴⁸ Usar datos de rasgo físico en un estudio, exige que los investigadores apoyen las interpretaciones con la revisión de datos cruzados de rasgo físico en la entrevista, la observación y otros tipos de datos, para llegar a una interpretación creíble y defendible de la evidencia que se ha recopilado.

Actividad:

¿Cuál de las siguientes preguntas de investigación está bien argumentada para la recopilación de datos de rasgo físico? ¿Por qué?

- ¿De qué modo se forman en este salón estudiantes expertos en matemáticas?
- ¿Qué usos se dan a los espacios que no son salones de clases en esta escuela, para qué propósitos y por quién?
- ¿Cómo se manifiesta el nuevo interés que la escuela tiene en alimentar saludablemente a los estudiantes en un periodo de seis meses?

⁴⁷ *Ibid.* p. 57.

⁴⁸ *Ibid.* p. 58.

- ¿En qué medida los estudiantes, en mi salón de sexto grado, que tienen dificultades con la lectura se apoyan en las imágenes que tiene un texto?
- ¿Qué efectos tiene el horario sobre el aprendizaje de los estudiantes en mi salón de quinto grado?

Lecturas adicionales que se sugieren:

FETTERMAN, D. *Ethnography: Step by Step*. 2a. ed. Newbury Park, California, 1998.

HOGGART, K., Lees, L. y Davies, A. *Researching Human Geography*. Arnold. Londres, 2002.

ROSSMAN, G. y Rallis, S. *Learning in the Field: An introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, 1998, pp. 187-188.

Datos secundarios de observación

El rápido desarrollo en las aplicaciones de video digitalizado, el seguimiento en línea de video digital y las posibilidades de almacenamiento digital, aumentan las posibilidades de los investigadores haciendo que los datos de observación sirvan como conjuntos completos de datos en sí mismos, o que puedan ser usados cuando se comparan observaciones directas con contextos similares o relacionados. Cada vez más, las universidades están situando videos obtenidos digitalmente del salón de clases para la mejor práctica en la línea. Estos archivos a menudo están disponibles para los profesores investigadores. Los videos digitales de la línea se producen a menudo como textos para la enseñanza dentro de los cursos de métodos pedagógicos o como parte de programas de desarrollo profesional en gran escala (El programa *Preparar hoy a los maestros del mañana* en los Estados Unidos, o la iniciativa de intercambio de aprendizaje *Apple* que opera en estos días en varios países). Desde luego, se pueden usar como datos útiles cuando se dispone de ellos. Por ejemplo, para estudiar los conceptos universitarios de lo que se concibe como la enseñanza efectiva de las matemáticas, su propagación que se iguala con los niveles nacionales y estatales de la educación en las matemáticas o la ciencia, etc. También se pueden analizar algunos casos que se presentan en video en los Estados Unidos, Inglaterra y Australia para identificar lo que se concibe como la mejor práctica en la enseñanza desde diferentes perspectivas: el punto de vista oficial de los departamentos estata-

les de educación, el de las autoridades de educación local o regional, el de las asociaciones de directivos, etc.

Los datos de observación secundaria están también disponibles en forma de notas de campo escritas por otros, o como fotografías y videos que se han hecho específicamente para investigación y otros propósitos. Los programas de investigación que se han llevado a cabo por varios años, así como series de estudios extensos, generan gran cantidad de datos filmados y escritos de observación. Investigaciones de estudiantes graduados y otros investigadores hacen uso regularmente de tales datos en sus propios estudios, sin tener realmente que recopilarlos ellos mismos.⁴⁹

*Reuniendo y usando como datos
las observaciones de otras personas*

Recopilar y usar notas de campo ajenas, complementándolas con productos pertinentes y otros datos contextualizados (por ejemplo, datos y políticas escolares), relacionados con las preguntas y problemas que uno quiere investigar, ahorra mucho tiempo. Los profesores investigadores que están interesados en usar los datos de otras personas pueden beneficiarse si contactan las facultades de educación en las universidades y centros de enseñanza, analizando la posibilidad de usar conjuntos de datos de notas de campo con investigadores experimentados. Debido a cuestiones éticas, pocos investigadores educativos pueden hacer que sus observaciones de notas de campo estén disponibles en la *red*. Algunos investigadores de antropología piden garantía de anonimato y se preocupan de hacer notas de campo de observación del pasado antes que la línea disponible se presente para el público en general.⁵⁰

Las bases de datos etnográficos a gran escala que permiten entrada por medio de suscripciones pagadas, proporcionan otra fuente de datos de observación adicionales y ayudan a situar los resultados de la investigación etnográfica local en un contexto global.⁵¹ Los

⁴⁹ Putney, 1996.

⁵⁰ Véase por ejemplo, el Centro de Antropología Social y Computación 2003; el Centro de Investigaciones Murray Research Center 2003.

⁵¹ Schensul, *et al.*, p. 228.

archivos del área de relaciones humanas (*Humans Relations Area Files* es un ejemplo). Este es un archivo de datos culturales recopilados de aproximadamente trescientos grupos sociales diferentes de todo el mundo.⁵² Además de notas de campo de observación y descripciones etnográficas, contiene materiales publicados de referencias cruzadas y manuscritos no publicados. Los datos para cada grupo social se han clasificado en más de setecientas categorías.⁵³ Muchas universidades se inscriben al archivo y los profesores investigadores pueden tener acceso a través de los arreglos especiales que se hacen con una biblioteca universitaria.

Es importante reconocer que usar los datos de observación de otras personas es algo que se logra enseguida. Hacen falta a menudo los detalles del contexto (por ejemplo, información acerca de la edad de la escuela, el clima de un día específico, el color de las paredes del salón de clase, etc.). Tal como lo hacen notar Schensul, Schensul y LeComte,⁵⁴ los investigadores rara vez escriben notas de campo teniendo en mente una audiencia diferente además de ellos. Las dificultades que se asocian con el hecho de usar las notas de campo de otras personas, hacen ver la cantidad de datos que almacenamos en nuestras mentes en lugar de hacerlo en el papel cuando realizamos registros escritos de nuestras observaciones –aun cuando tengamos la intención de ser tan detallistas como sea posible.

Otra dificultad potencial incluye el problema de dificultades teóricas. Los investigadores de teorías buscan resaltar la forma directa con que enfocan sus observaciones. Si las notas de campo de observaciones son escritas por alguien que tiene la intención, por ejemplo, de resaltar las teorías sociológicas que se refieren a la relación que existe entre los estudiantes y los efectos de socialización de la educación formal, una persona interesada en las teorías de psicología cultural de la práctica social, puede encontrar que los registros de las notas de campo no son suficientes para un estudio que busca analizar la actividad de los estudiantes, la interacción y los significados patentes, debido a que el estudio original se enfocó principalmente en los intercambios sociales de registro entre los estudiantes

⁵² Ember y Ember, 1998.

⁵³ Smith, 2001.

⁵⁴ Schensul, *et al.*, p. 226.

y el profesor, sin incluir suficientes detalles de la actividad en el salón.

Actividad:

Revisa nuevamente el cuadro 4.5. Estudia los detalles del contexto que faltan de estas notas, los cuales ayudarán directamente a entender lo que estaba sucediendo durante las observaciones de investigación que se registraron en este cuadro.

- ¿Afecta la ausencia de estos detalles la credibilidad del estudio original? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
- ¿Afecta la ausencia de estos detalles la credibilidad de cualquier estudio subsiguiente que haga uso de estas notas de campo? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Lecturas adicionales que se sugieren:

EMBER C. y M. Ember. "Cross-cultural research", en H. Bernard (Ed.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1998, pp. 647-690.

SCHENSUL, S., Schensul, J. y LeCompte, M. "Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires". *Ethnographer's Toolkit*, vol. 2. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1999.

Fotografías existentes y videos que se usen como datos de observación

Las fotografías y medios similares (por ejemplo, los documentales) que no los ha producido el profesor investigador, pueden servir como una fuente importante de datos de observación. A estos datos a menudo se les da el nombre de datos secundarios de observación y generalmente toman una de dos formas:

- Imágenes disponibles de dominio público.
- Imágenes que generaron los propios participantes en la investigación.

Ninguno de estos enfoques exigen que el investigador se encuentre presente físicamente en el momento de la producción de imágenes. De ese modo, el atractivo clave para incluir datos de observación secundaria en un estudio, es que ayuda a optimar la recopilación de datos de una manera eficiente. Es particularmente útil a los profe-

sores investigadores conducir los proyectos de investigación por su cuenta y operar dentro de marcos limitados de tiempo.

Recopilación y uso de las imágenes existentes

Las fotografías y los videos que otros han producido son ricos en fuentes de datos. Generalmente, proporcionan al profesor investigador más datos detallados de lo que lo hacen las notas de campo de otras personas, debido a que gran parte de la situación de los eventos y actividades capturados a través de los lentes de la cámara permanece intacto.

Los videos de clases en el salón, de la vida escolar y cosas por el estilo se prestan rápidamente a una variedad de preguntas e interpretaciones teóricas que la investigación merece. Por ejemplo, el proyecto *Hathaway*—conducido fuera de la Universidad Deakin en el estado australiano de Victoria— ha dado lugar a un estudio de caso de multimedia CD-ROM para el desarrollo profesional y los propósitos de investigación—.⁵⁵ El CD-ROM archiva los datos que se recopilaron sobre una escuela—conocida como la escuela primaria *Hathaway*— a través de determinado número de años, con un determinado tipo de formato, partiendo de determinado tipo de contexto.⁵⁶ Estos datos incluyen recortes de periódicos, transcripciones de entrevistas, fotografías, películas, notas de campo, informes de reuniones del director, eventos del diario del director, copias de registros de accidentes (algunas tomadas por los estudiantes de la primaria, otras mostrando sucesos de la escuela), resultados de investigaciones de la escuela, planes y diseños tridimensionales del edificio (incluyendo muestras de 360 grados de las áreas que se han habilitado para usar protocolos de programación de realidad virtual), artículos como agendas de juntas, documentos de currículo, tareas de los estudiantes, programaciones de la escuela, y cosas por el estilo. Aunque este CD-ROM no se diseñó intencionalmente para hacer una base de datos de investigación aislada o de registro de casos,⁵⁷ sin embargo, rápidamente se presta para ser usada en estudios comparativos a pequeña escala. Las fotografías o las pin-

⁵⁵ Walker y Lewis, 1998.

⁵⁶ Ver: www2.deakin.edu.au/Hathaway

⁵⁷ Walker y Lewis, 1998, p. 164.

turas –aún cuando son imágenes estáticas y sin sonido– son útiles para comprender períodos históricos, para trazar cambios históricos o para comparar diferentes salones de clases durante el mismo periodo de tiempo. Philippe Aries,⁵⁸ por ejemplo, usaba como datos pinturas de niños y su vida familiar en el estudio que hizo sobre la forma con la cual se conceptualizaron los vocablos niño ' y niñez en la Europa anterior a la industrialización.⁵⁹ Los cambios históricos pueden ser abordados por los profesores investigadores, por ejemplo, con las fotografías que representan la localización exacta, pero en diferentes puntos de la historia, de modo que los cambios a través del tiempo están a la vista, tal como los que tienen que ver con la distribución en el salón de clases, el acomodo de las sillas, el mobiliario, la ropa, la raza, el género, la segregación religiosa y cosas por el estilo.⁶⁰ Las fotografías del mismo periodo o de alguno parecido, pero tomadas desde diferentes lugares, se pueden usar para examinar, por ejemplo, las diferencias económicas entre los estudiantes y las escuelas.

Prosser y Schwartz,⁶¹ muestran de qué manera las invenciones culturales proporcionadas por las fotografías de otras personas se pueden usar para examinar las prácticas de administración de las escuelas, por ejemplo, describen un estudio que comparaba y contrastaba la evidencia que se obtuvo con fotografías de administradores escolares cuando se encontraban en sus oficinas. Con fotografías específicas, informales, en el trabajo capturaron patrones importantes de las diferencias económicas entre las escuelas. Los administradores de las escuelas ricas aparecían de modo regular trabajando en oficinas espaciosas, bien provistas –a menudo llenas de libros–. Los administradores en escuelas carentes de servicios aparecían sentados en pequeños escritorios.

⁵⁸ Philippe Aries, 1965.

⁵⁹ Loizos, 2000, p. 95.

⁶⁰ Hoggart, *et al.*, p. 283.

⁶¹ Prosser y Schwartz, 1998.

Los profesores investigadores pueden usar la *red* para localizar archivos de registros fotográficos pertinentes de las observaciones de otras personas. Lugares útiles en los que uno puede buscar incluyen:

Bibliotecas nacionales en línea:

www.nla.gov.au/libraries/resource/image.html

www.natlib.govt.nz/en/digital/index.html

www.nls.uk/digitallibrary/index.html

www.llgc.org.uk/drych/drych-s003.htm

www.nlc.bnc.ca/history/index-e.html

El archivo de internet www.archive.org

El portal de archivos de UNESCO www.unesco.org/webworld/portal-archives/

Biblioteca de recursos visuales de arquitectura de Berkeley's, de la Universidad de California: shanana.berkeley.edu/spiro/

Actividad:

Recolecta imágenes de un periódico local en el lapso de una semana. Examina estas imágenes como si fueras un extraño en el lugar y responde a las siguientes preguntas.

- ¿Partiendo de esas imágenes, qué puedes deducir de tu comunidad?
- ¿Qué es lo que no se muestra? ¿Qué te dice esto?

Lecturas adicionales que se sugieren:

FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, 1998.

GROSVENOR, I., Lawn, M. y Rousmaniere, K. (eds.). *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. Peter Lang. Nueva York, 1999.

HAMILTON, M. "Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as a social practice", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.). *Situated Literacies*. Routledge. Londres, 2000, pp.16-34.

PROSSER, J. (ed.). *Image-Based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Falmer. Londres, 1998.

Actividad:

Basándote en el Cuadro 4.2, contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de estudio usarías de esta imagen como parte de sus datos de observación secundaria? ¿Cómo lo sabes?

2. ¿Qué información sobre esta fotografía requiere un profesor investigador para tener la capacidad de usarla de buena fe?
3. ¿Qué otros datos aumentarían el uso de esta fotografía en un estudio determinado?

Lecturas adicionales que se sugieren:

BURNETT, C. y Myers, J. *Beyond the frame : Exploring children's literacy practices. Reading: Literacy and Language.* s.l., 2002. pp. 56-62.

LOIZOS, P. "Video, film and photographs as research documents", en M. Bauer and G. Gaskell (eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound.* Londres, 2000. pp. 93-107.

MOSS, G. "Seeing with the camera: Analysing children's photographs of literacy in the home", *Journal of Research in Reading.* s.l., 2001. pp. 279-292.

Tópicos que se asocian con las observaciones que usan lo que otras personas han hecho

LeAnn Putney,⁶² identifica algunas de las formas con las cuales los datos de video de salones de clases tomados por otras personas, pueden resultar inadecuados, aunque no intencionalmente:

- La calidad del sonido de las cintas de video puede ser irregular o pobre, y a menudo se requiere de las notas de campo del investigador para interpretar lo que se está diciendo.
- Usar datos de video de otras personas le quita a los datos esa importante relación interpersonal, que no siempre es capturada por el lente de la cámara o por las notas de campo. El ejemplo que ofrece Putney se refiere a un grupo de estudiantes graduados con los cuales se encontraba trabajando. El grupo mostraba el video de un salón de clases, que incluía un segmento donde un alumno no estaba sentado y corría por todo el salón, mientras el profesor hablaba al resto de los alumnos. Los estudiantes graduados identificaron al niño como alguien conflictivo, y criticaron al profesor por no tener habilidades adecuadas para controlar a los niños. Sin embargo, más adelante se vio que el niño realmente no distraía a nadie, pues enseguida se sentó y se puso a trabajar con tareas que se habían asignado. Resulta que este

⁶² Conversación llevada a cabo el 15 de enero del 2003.

niño, tenía una larga historia de hiperactividad diagnosticada clínicamente, que ha sido curada en forma parcial con medicinas, y el profesor y los estudiantes habían encontrado que la única manera de convivir con la actividad hiperactiva del niño, era ignorarla.

- Los ángulos que toma la cámara afectan directamente lo que puede y lo que no puede verse. Por ejemplo, las cámaras de video se sitúan a menudo en una esquina del salón y se les deja trabajando (esto es, nadie cambia la dirección del lente, toma a todo el salón, o se sitúa en estudiantes o grupos específicos de estudiantes durante el curso de la video grabación), de ese modo captura solamente un ángulo del salón. Esto ocurre cuando se pide a los profesores, por parte de los investigadores, que graben en película su propio trabajo en el salón. Puede suceder que únicamente aparezcan en la escena las paredes —conduciendo a los espectadores a inferir que todas las paredes están en blanco, y por lo mismo, que el profesor no da valor a la exhibición de las tareas de los estudiantes, o no está interesado en generar un ambiente interesante de trabajo en el salón de clases—. Sin embargo, bien pudiera ser que las paredes que no se muestran, están cubiertas con las tareas de los estudiantes, cartelones brillantes y todo tipo de textos interesantes.

Las experiencias que ganó Putney mientras supervisaba el trabajo de los estudiantes, observando los videos de otras personas, descalifica la inutilidad de los datos basados en imágenes, y la importancia de tener presente que los registros fotográficos y de video nunca capturan un registro completo de estar ahí.

Al usar las imágenes de otras personas, es importante que el profesor investigador sepa:

- Quién las tomó para juzgar la probable veracidad o representatividad de las imágenes. Por ejemplo, que una fotografía del salón tomada por el reportero de un periódico que visitaba la escuela, es muy buena, mientras que las fotografías tomadas por una secretaria de la escuela durante un evento escolar, probablemente es más auténtica.

- ¿Bajo qué condiciones se hizo el registro visual? Por ejemplo, ¿se obligó a los profesores o estudiantes a posar para la fotografía? ¿Se daban cuenta los sujetos que se les estaba filmando? ¿Se ha obtenido el permiso de las personas que aparecen en las escenas para que su imagen sea usada en la investigación u otros propósitos públicos?).
- La razón por la que se creó el registro visual (por ejemplo, con propósitos comerciales o de reporte, con propósitos históricos de archivo, por un interés personal, etc.).
- ¿Qué tipo de relación existía entre el fotógrafo y lo qué filmó, o a quién fotografió.⁶³

Algunos de los planteamientos éticos que se asocian con el uso de los registros visuales de otras personas y que son importantes específicamente para los profesores investigadores, incluyen:

- Permisos de navegación para usar fotografías y películas como datos de observación. Loizos, sugiere obtener permiso por escrito de esa gente antes de usar sus imágenes visuales en un estudio de investigación. Cuando esto sea imposible, el profesor investigador necesitará poner atención a las leyes sobre derecho de autor, o usar honestamente las líneas de guía (por ejemplo, la mayoría de los sitios de la *red* de las universidades contienen páginas que enlistan información de derecho de autor y líneas de guía de uso honesto).
- Cuando los niños reúnen imágenes fotográficas para un investigador, se presentan planteamientos éticos en relación con los que toman fotografías y que antes no habían considerado, cuando los padres firman formas para dar su consentimiento de participar, por ejemplo, conflictos interfamiliares, visitantes en la casa.⁶⁴

Lecturas adicionales que se sugieren:

LOIZOS, P. "Video, film and photographs as research documents", en M. Bauer and G. Gaskell (eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Londres, 2000. pp. 93-107.

⁶³ Hoggart, *et al.*; Prosser y Schwartz, 1998.

⁶⁴ Ver Moss, 2000.

- HARPER, D. "On the authority of the image: Visual methods at the cross-roads", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Material*. Thousand Oaks, California, 1998a. pp. 130-149.
- HARPER, D. "An argument for visual sociology", en J. Prosser (ed.), *Image Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Falmer. Londres, 1998b. pp. 24-41.
- PROSSER, J. y Schwartz, D. "Photographs within the sociological research process", en J. Prosser (ed.), *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Falmer. Londres, 1998. pp.115-130.

V. La recopilación de datos escritos en la investigación cualitativa

Introducción: Los datos escritos como una categoría compleja

La categoría de datos escritos a la que nos estamos refiriendo en este capítulo, es una categoría compleja. Por una parte, algunos datos como las notas de campo y las transcripciones de las entrevistas, son más reconocidas como datos observados o hablados, que como datos escritos, por otra parte, hay algunos datos que no son textos escritos, como fotografías, anuncios en TV, documentales, páginas *web*, etc., que no son bien comprendidos del todo y son tratados como datos escritos, alejándolos del tema de la recopilación de análisis de datos, que son el interés de la recopilación cualitativa.

Como lo referimos en *Maneras de Ver*,¹ consideramos la categoría del dato escrito como incluyente de los siguientes tipos de indicadores:

- Documentos de política.
- Registros oficiales y no oficiales (por ejemplo roles de asistencia, registros de alumnos, reportes de especialistas expertos).
- Documentos originalmente generados con propósitos personales (por ejemplo cartas, tareas, trabajo para los estudiantes notas tomadas en clase).
- Documentos históricos, como cartas y diarios de épocas pasadas, periódicos antiguos, revistas, almanaques, etc.
- Respuestas escritas en entrevistas o en forma de cuestionarios.
- Reportes actuales en periódicos, artículos, anuncios.

¹ Knobel y Lankshear, 2001.

- Programas de televisión (documentales, espectáculos y anuncios).
- Libros de texto y otras fuentes escolares en forma de textos (por ejemplo libros de canciones, registros musicales, anuncios, documentos de exámenes, hojas de trabajo, mapas).
- Textos diseñados por los profesores (por ejemplo carteles, almanaques).
- Trabajos artísticos.
- Literatura.
- Textos funcionales (por ejemplo etiquetas de alimentos, menús, advertencias).

Dichos textos recaen en dos principales grupos. Al primer grupo, que es el más amplio de los dos, podemos llamarlo textos o documentos *extensos*. Estos son textos o documentos —en el amplio sentido del término, que incluyen textos impresos convencionales, como libros, fotografías, producciones de televisión y páginas *web*— que *existen independientemente* del estudio que retome el investigador. En otras palabras, son cosas que no han sido procesadas como resultado de un estudio de investigación que se está desarrollando. Son, generalmente, cosas que ya existían. Sin embargo, algunas veces son cosas que han sido creadas durante el periodo en que se desarrolla la investigación, pero que igual se habrían producido en el caso que no surgieran de la investigación. Son cosas como ensayos creados por los estudiantes o principios de enseñanza que se producen durante el tiempo de estudio, pero que no fueron impulsados o motivados por la investigación.

El segundo grupo incluye cosas como respuestas escritas de preguntas abiertas-cerradas de entrevistas o cuestionarios. Estos son textos generados por la investigación, pero que han sido creados como textos escritos por la esencia misma de la investigación.

Igualmente, son diferentes de las entrevistas transcritas en el sentido que las transcripciones son originalmente producidas en forma hablada, y su extensión es diferente en forma significativa del dato de la entrevista oral, en términos de cómo son colectadas y cómo

son analizadas. Al mismo tiempo, difieren de las notas de campo escritas por el investigador o por los asistentes. Las notas de campo son registros del objeto de la investigación, vistas desde la perspectiva del investigador, en tanto que las respuestas escritas en las entrevistas abiertas-cerradas y en los cuestionarios, son registros en que los objetos de investigación vierten su propia perspectiva; sus respuestas reflejan las formas de pensar y expresar al escribir, con frecuencia muy diferentes que cuando hablan, como ya lo consignamos.² El único caso en que las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo pueden ser documentos escritos, es cuando abordan aspectos de la investigación diferentes de como originalmente fueron recopiladas. Aun en estos casos, sin embargo, será más apropiado tratarlos como datos hablados.

Consecuentemente, cuando hablamos de datos escritos estamos hablando de varios tipos de textos y documentos que han sido producidos para transmitir información, ideas, pensamientos, reflexiones, memorias, visiones, fotografías, procedimientos, metas, intenciones, aspiraciones, prescripciones, etc. Aunque estos medios de señales y símbolos otras personas los pueden leer o ver de forma diferente. Los datos escritos incluyen textos producidos en formas convencionales directas o indirectas (como el caso de las fotografías), inscripciones sobre las superficies del material de un tipo o de otro: escritura impresa, transcritos, pinturas o textos dibujados, signos, iconos, fotos, graffitis, etc. Los datos escritos también incluyen textos producidos en formas no convencionales como los electrónicos y otros medios para ser revisados virtualmente o en la superficie de una pantalla, como es el caso de las producciones de televisión, películas, video y material de DVD, textos de la computadora, tales como las páginas *web*, etc. Sobre todo la información escrita que entra en rangos enormes de género y propósitos de comunicación e información.

² *Ibid.*

Fuentes documentales primarias, secundarias y terciarias, como datos escritos en la investigación cualitativa

Los datos escritos en formas convencional y no convencional en documentos y textos, pueden ser clasificados en varias formas que son importantes para los investigadores cualitativos. Una de estas formas incluye distinguir entre fuentes primarias, secundarias y terciarias.

Las fuentes primarias son enunciados que han sido producidos o recolectados de testimonios actuales, eventos y procesos, originados de pensamientos particulares y secuencias de ideas. Esto contiene formas como algunos minutos en las reuniones, o registros de una negociación compilada con los participantes, inventarios que son estructurados por los empleados, una teoría original que enuncie sus ideas, un reporte de investigación escrito por los investigadores, un periódico, un diario, etc. Las fuentes primarias son importantes porque se producen muy cerca de la acción.

Las fuentes secundarias incluyen cosas como textos escritos, acerca de temas donde el autor no es testigo directo y no es parte de ello, como el conteo de las ideas teóricas escritas por otra persona, un resumen de los hallazgos de la investigación escritos por alguien que no estaba participando en la investigación original y que se basó en la lectura del reporte de la investigación, etc. Así por ejemplo, los textos originales de Foucault sobre el poder/conocimiento son fuentes documentales primarias. Pero cuando otro autor cuenta lo que dice Foucault acerca del poder/conocimiento es una fuente secundaria. Análogamente, lo que dice James Gee sobre la distinción entre discurso y discurso, son fuentes primarias, pero que reeditados por otros escritores,³ son fuentes secundarias.

Las fuentes terciarias son referencias que nos ayudan a localizar fuentes documentales. Por ejemplo, bibliografías, bases de datos, síntesis de libros, temarios, etc.⁴

Por supuesto, ningún documento es infalible respecto a la objetividad y a la verdad. Es importante recordar que las opiniones siempre contienen las perspectivas o puntos de vista del emisor. Lo

³ Lankshear, 1997.

⁴ May, 1998, p. 161.

que un testigo ve y lo que reporta puede ser significativamente diferente de lo que otro observa y escribe. Aun así, es necesario ser especialmente cuidadoso cuando estamos usando fuentes secundarias –aunque estas sean de los registros escritos de otras personas sobre eventos y procesos, o por los pensamientos y las ideas de otros sujetos–. Las interpretaciones de lo que otras personas dicen y registran pueden, generalmente, llevar un toque de subjetividad, con la cual se incrementan las posibilidades de distorsión o invención, por lo que recomendamos, en lo posible, ir siempre a las fuentes primarias. Por supuesto, invariablemente vamos a realizar nuestras propias interpretaciones sobre los textos de otras personas –aun cuando estas sean fuentes primarias–. Cuando recurrimos a fuentes primarias, reducimos la frecuencia de subjetividad e interpretación que nos pueden llevar a la distorsión y a la invención.

Es importante aquí tocar un punto. Cuando estamos trabajando con datos textuales obtenidos de documentos, necesitamos recordar que nuestros propios propósitos de investigación pueden diferir, en forma importante, de los propósitos para los cuales estos documentos fueron originalmente escritos. Debemos tomar esto en consideración cuando estamos recopilando datos escritos. Es necesario hacer nuestro mejor esfuerzo para no usar textos escritos fuera de contexto. Por ejemplo, sería inapropiado utilizar notas escritas apresuradamente por un padre a su hijo como evidencia que es un escritor descuidado, o que es incapaz de desarrollar pensamientos con profundidad. Aunque esto es un ejemplo extremo, indica qué tipo de principio es cuando usamos datos escritos como evidencia. Es importante tomar en cuenta que el contexto y los propósitos asociados con los textos que utilizamos como datos escritos y nuestro mejor esfuerzo, nos aseguren que los estamos utilizando limpia y apropiadamente.

Criterio de evaluación en documentos como datos escritos

Los investigadores necesitan criterios que puedan utilizar cuando seleccionan los documentos que sirvan como datos escritos para orientar sus preguntas de investigación efectivamente. Cuando los documentos son utilizados como datos escritos, es importante asegurarse, tanto como sea posible, que ellos constituyen buenos da-

tos cualitativos –en la misma forma que nos aseguramos que los datos hablados y observados son de buena calidad–. Mencionamos algunos de los planteamientos que se incluyeron en nuestras discusiones previas, sobre los principios generales para guiar la colección de datos en el capítulo II. Utilizar en la investigación datos cualitativos pobres, es como utilizar malos ingredientes cuando cocinamos, o materiales de mala calidad cuando construimos (vigas en mal estado, acero oxidado). No importa que tan bueno sea nuestro diseño de investigación y el análisis de datos, con datos cualitativos pobres, únicamente tendremos resultados pobres; son efectos que no debemos tomar seriamente como productos de la investigación. Regresaremos brevemente en el capítulo final sobre el tema de datos cualitativos buenos, en relación con la validez y la confiabilidad.

Debemos observar que un número de criterios generales son ampliamente reconocidos entre los científicos sociales, como ayuda en los propósitos de apropiación de la calidad y la utilidad de documentos y registros basados en datos escritos. Los criterios son los siguientes:

- ¿Están completos los registros o documentos?
- ¿Son los documentos genuinos o copias auténticas del original?
- ¿Están los documentos fechados y pueden ser reemplazados en una escala de tiempo?
- ¿Para qué fueron los datos originalmente recolectados o generados?
- ¿Los autores de los documentos son confiables/creíbles?
- ¿Qué relevancia tiene el texto en relación con las preguntas de investigación planteadas para este estudio?
- ¿Son los documentos fuentes primarias, secundarias o terciarias?
- ¿Qué efectos tendrán para la credibilidad del estudio?

- ¿La base de datos de donde derivó el documento respondía a algo oculto, pero con propósitos políticos deliberados, lo cual induciría a distorsiones sistemáticas en el estudio?
- ¿Qué procesos fueron utilizados para tratar la información perdida en el texto (en el evento, si hubo alguno)?
- ¿Los registros computarizados o documentos se apoyaron en la memoria de los registros originales o documentos?
- ¿Algunos datos son periódicamente actualizados o depurados de los archivos de la computadora?
- ¿Cómo fueron los documentos originales colectados y registrados, y por quién?

Diferentes usos y propósitos para los datos escritos en la investigación cualitativa

Hay dos muy importantes pero diferentes formas con las cuales la función de las fuentes escritas como datos en la investigación educativa de todos los tipos, incluye la investigación cualitativa. Puede ayudar el recordar que cuando hablamos de datos nos referimos a unidades de información, o a información potencial que podemos utilizar para ayudarnos a orientar la pregunta de investigación.

Con frecuencia creemos que los datos como información los recopilamos después de que ya hemos establecido los fundamentos, la estructura, el diseño y la metodología para nuestro proyecto, y han sido recopilados los datos en el campo. Esto, sin embargo, es solo la mitad del trabajo. Es necesario también examinar los datos —es decir, como unidades de información o como información potencial relevante con propósito—, ya que son textos que utilizamos para conceptualizar nuestro proyecto de investigación. En este sentido, lo que intentamos conceptualizar aquí, o en el proyecto de investigación, incluye varias tareas, que son:

- Identificar claramente el problema de investigación.
- Formular nuestros propósitos de investigación y las preguntas.
- Decidir sobre la mejor perspectiva teórica desde la cual apoyar la pregunta.

- Formular los conceptos clave o base, en función de los cuales se organizará el estudio.
- Elegir los enfoques, los instrumentos y las técnicas que se utilizarán para coleccionar y analizar los datos.
- Tomar decisiones sobre el tipo de teorías y componentes que se usarán para interpretar los resultados que salgan del análisis de los datos.

Podemos distinguir al menos dos propósitos y usos de los textos como datos escritos en la investigación cualitativa:

Para la información, contextos, teorías y diseño del proyecto de investigación. Los textos que utilizamos como datos durante el momento de revisión de la bibliografía relevante, extraer información de éstos para desarrollar nuestras estructuras conceptuales y teóricas, y producir el diseño de investigación y la metodología para el proyecto.

Para generar el conjunto de datos empíricos con los cuales finalmente derivaremos en resultados y hallazgos para nuestro estudio. Estos son los datos que recopilamos en el campo –como cuando localizamos y recuperamos documentos relevantes de las prácticas sociales bajo las exigencias y la sistematización de los textos recopilados, que son producidos por las personas en el nivel de los contextos sociales, etc.

Consecuentemente, los investigadores estarán recopilando datos escritos cuando investigan y revisan la bibliografía relevante para la información y la estructura de su proyecto, en la misma medida que ellos están coleccionando datos escritos cuando son generados, investigados, localizados, recuperados y organizados en documentos impresos, páginas *web*, fotografías, grabaciones, ejemplos de graffiti.

Recopilando datos escritos en la investigación cualitativa

En el resto del capítulo trataremos con ambos aspectos de recopilación de datos escritos, iniciando con la búsqueda y localización de

tales datos para ayudar en la información y en la estructura de nuestro proyecto de investigación.

El concepto de identificación y la recopilación de datos escritos para la información y la estructura del estudio

Los investigadores al revisan la bibliografía de los datos escritos, que les ayudará a conceptualizar e implementar sus proyectos, deberán situarse en cinco dimensiones importantes. Las describiremos brevemente.

I. Tener conciencia de la relevancia que tiene la investigación en el área.

Es importante leer los reportes de otros estudios que se han desarrollado en nuestra área de interés y/o revisar los estudios relevantes en el área. Esto tiene varios propósitos útiles. Nos mostrará qué otros investigadores tienen conocimientos acerca de la pregunta o del problema. Podemos elegir si aceptamos o no: (a) lo que ya está pensado o es conocido acerca de nuestro tema de interés, ahorrándonos tiempo para hacer algo más; (b) replicar con un estudio o estudios existente, lo más relacionado posible, para revisar si nuestra situación produce o no resultados similares, si los temas tienden a estar o no en un contexto específico; o (c) analizar un enfoque diferente a aquellos que conocemos y que ya han sido tratados para investigar el problema.

Cuando revisamos otros estudios relevantes es óptimo tratar y cubrir un rango o variedad de modelos, cuando existen diferentes modelos. Por rango o variedad queremos decir estudios que han sido orientados hacia un problema o pregunta desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, que el mismo problema ya ha sido explorado, aunque de formas muy diferentes, utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos. O que ha sido desarrollado desde lo psicológico, o bien desde los ángulos sociológicos, o con diferentes perspectivas teóricas en la misma amplitud del campo—cuando encontramos diferentes investigadores que trabajan en lo psicológico para orientar un problema educativo, utilizando el conductismo, el cognitivismo o los enfoques de la psicología social—. Sucesivamente, podemos considerar los diferentes enfoques programados para

un problema, como los estudios de intervención que han sido empleados para asesorar las dificultades en la lectura, utilizando los enfoques de los programas *Reading Recovery*, *Hooked on Phonics* y *Accelerated Reading*.

Debemos conservar un rango de estudio, pues esto nos ayuda a identificar los diferentes tipos de investigación que potencialmente podemos conducir, y pensar acerca de lo que podemos considerar como buenas razones para adoptar un tipo de enfoque y no otro, en nuestras circunstancias particulares. Muy a menudo pensamos solamente qué puede ser interesante o en una buena idea para hacer cierto tipo de estudio, y nunca pensamos en razones para no hacerlo.

II. *Identificar las posibles opciones para desarrollar los conceptos claves en nuestro estudio.*

Localizar y leer los textos relevantes es necesario para saber, de la mejor forma, cómo definir los conceptos en que basaremos nuestro estudio. Por ejemplo, si queremos investigar los factores asociados con los diferentes niveles de lectura de comprensión de la narrativa en la clase de cuarto grado de primaria, será necesario desarrollar el concepto de comprensión y, tal vez, también el de narrativa y el de lectura, para que guíen nuestro enfoque en la recopilación y análisis de datos.

Aunque la palabra comprensión podemos asumirla como concepto firme, encontramos diferentes conceptos que son tomados de la literatura. Variaciones importantes ocurren entre la base conceptual de un tipo de teoría, el funcionamiento mental y la base conceptual de otras teorías. Igualmente, la pregunta puede ser planteada sobre la lectura de comprensión, y debe ser evaluada utilizando únicamente textos narrativos, ilustraciones narrativas y la multimedia narrativa que está disponible. Esto depende de cómo conceptuamos la lectura. Aun más, el concepto de narrativa puede variar de una perspectiva teórica a otra. Los teóricos, quienes conceptúan los géneros literarios, lo derivan de los trabajos hechos con sistemas lingüísticos funcionales, que pueden emplear más exacta y técnicamente la definición del concepto de narrativa, a diferencia de lo que

hacen los investigadores y escritores que operan desde el punto de vista de la literatura teórica.

Los instrumentos y procedimientos para ser utilizados en la recopilación de datos deben estar en concordancia con la forma en que conceptuamos un dato o lo que se define como dato, y la manera como van a ser medidos y analizados. Por lo tanto, es crucial construir conceptos claros, usarlos consistentemente a través del proyecto de investigación, y estar en posición de defender la forma en que los hemos construido. Tener conciencia de los planteamientos y los puntos de vista que apoyan los conceptos de comprensión, lectura y narrativa; es obvio que tendremos que hacer algunas lecturas acerca del tema. Por supuesto que no será posible leer tanto como idealmente se quiere, pero sí podemos leer aquello que es relevante.

III. Localizando los trabajos relevantes hechos desde diferentes perspectivas teóricas.

Los investigadores educativos, generalmente, están conscientes de que los diferentes enfoques teóricos de los fenómenos educativos existen —por ejemplo, prácticamente cada profesor sabe que el enfoque conductista del aprendizaje es diferente, en forma importante, a un enfoque constructivista—. Sin embargo, no necesariamente están familiarizados con la amplitud y la naturaleza de las diferencias entre tales enfoque, o con el nivel de desviación en las variaciones teóricas que existen en cada enfoque. Con todo, hay una tendencia en ideas y teorías para desviarse considerablemente del tiempo que dejan los teóricos, al tiempo que llega a formar parte de la cotidianidad en la enseñanza del sentido común.

Los datos escritos en forma de textos relevantes pueden tener, al menos, dos importantes tipos de contribución en clarificar nuestras orientaciones teóricas para los proyectos de investigación. La primera contribución es poder abrirnos a las opciones de investigación, de las que previamente no tuvimos conciencia, y darnos la oportunidad de comparar los méritos de nuestra falta existente o preferir las posiciones con los méritos de tales alternativas. La segunda contribución es darnos una oportunidad para ampliar nuestra comprensión y apreciación de la posición teórica con la cual

nos sentimos justificados y comprometidos, y para informarnos más ampliamente de los enfoques de investigación en los problemas educativos como apoyos teóricos.

Actividad:

Considerar el concepto de discurso.

1. Describe tu interpretación de este concepto.
2. Identifica los elementos de la teoría que puedes asociar con el discurso.
3. Localiza y lee dos o más textos que traten el discurso que no hayas leído anteriormente.
4. Brevemente describe lo que veas como diferencias importantes entre tu respuesta a la primer pregunta y las ideas acerca del discurso que se presentan en las referencias que has leído.
5. Describe las diferencias entre lo que pensabas previamente del discurso y lo que piensas ahora como resultado de las lecturas de estas referencias.

Repita las mismas actividades en algunos de los siguientes conceptos: literatura, competencia, desventaja educativa, constructivismo y tecnología.

IV. Localización y análisis de información relevante en los aspectos metodológicos del estudio

Es común pensar a la metodología en términos de métodos concretos, instrumentos y procedimientos para ser analizados y utilizados en la recopilación y análisis de datos. Queremos distinguir, sin embargo, entre métodos y metodología. Cuando hablamos acerca de realizar algunas lecturas para informarnos de los aspectos metodológicos de un estudio estamos hablando del nivel previo de concreción y dominio práctico de los métodos y los instrumentos. Para nosotros, la metodología se apoya en la teoría y se interesa en cómo cada investigación tiene que ser organizada, y así, los resultados que se generen los podemos tomar, razonablemente, como conocimiento. Más sencillo, la metodología está interesada en cómo relacionamos la teoría, los conceptos y los métodos de forma tal que generen conocimiento acerca de un problema o una pregunta.

El conocimiento se tiene que producir. Pero no todo lo que producen los investigadores, que parezca o que se vea como conocimiento, es reconocido como conocimiento. Algunos son reconocidos como simple observación, creencia, opinión, superstición, ideolo-

gía, etc. Si los descubrimientos de un investigador son considerados como conocimiento, debe organizar y conducir la actividad de investigación de manera que otros investigadores lo reconozcan como competente y lo consideren apropiado. Esto incluye el trabajo con conceptos, conocimientos existentes, instrumentos, argumentos y procedimientos de investigación, junto con el deseo de hacerlo, de tal forma que los investigadores competentes se consideren capaces para promover la comprensión de un fenómeno o de un problema, y explicar cómo y por qué *X* es el caso. Nuestra mitología es la lógica, es la estructura de nuestra investigación que desarrollamos con estos componentes, lo mismo que el conteo formal que genera la lógica y el por qué observamos su viabilidad.

Para desarrollar una metodología viable necesitamos acomodar muchos datos escritos. Esta es la información que nos dice qué clase de datos son necesarios para orientar un tipo particular de pregunta de investigación, desde un modelo de perspectiva teórica particular. Es la información acerca de cómo los conceptos clave son definidos con diferentes teorías. Es la información que nos ayuda a decidir cómo desarrollar la coherencia entre la pregunta de investigación y los métodos de recopilación de datos, al igual que nuestro enfoque para el análisis de datos, etc. Por ejemplo, una teoría que interpreta y explica los patrones del aprendizaje contenidos, en términos de la variación cultural principal, entre los diferentes grupos sociales, requerirá que compilemos diferentes tipos de datos de una teoría que interpreta y explica los patrones de aprendizaje que se tienen de los diferentes niveles de motivación individual. Ambos procesos de aprendizaje requieren recopilar diferentes tipos de datos, en diferentes formas de una teoría que comprende y explica el aprendizaje de los diferentes esquemas mentales individuales que se han adquirido. Cada uno conteniendo diferentes enfoques para el análisis de datos.

Un ejemplo más puede ser útil aquí. Cuando estamos desarrollando la metodología para un proyecto de investigación, necesitamos información que nos diga cómo comprender las prácticas literarias de un grupo de adolescentes, en un determinado estrato sociocultural, los cuales, simplemente, no son lo suficientemente capaces para centrarse en sus conductas codificadas y no codificadas con los

textos escritos. Consecuentemente, no será suficiente con recopilar datos acerca de la conducta codificada y no codificada. Será necesario desarrollar enfoques para la recopilación de datos e instrumentos, que obtengan la información de acuerdo a la actividad de codificación y no codificación. Esto es debido a la naturaleza de la teoría sociocultural. Los compromisos de la teoría sociocultural nos dicen que debemos encontrar las formas de recopilar y analizar los datos que proporcionan información sobre el uso del lenguaje en contextos de prácticas sociales, de discursos, etc. Tales usos del lenguaje no pueden ser reducidos a conductas codificadas y no codificadas.

V. Localizando y analizando información de métodos, instrumentos y procedimientos en la recopilación, análisis e interpretación de datos

Imaginemos, por ejemplo, que un investigador obtiene la suficiente y necesaria información en el contexto de la teoría y la metodología. Imaginemos aun más, que esta información les dice que es apropiado apoyar su pregunta de investigación realizando análisis de discurso y grabando conversaciones en el salón de clase, de acuerdo al modelo de discurso desarrollado por Norman Fairclough.⁵ Esto sin embargo, no les dirá mucho acerca de cómo se hace actualmente la clasificación en la recopilación y análisis de datos requeridos. El trabajo de Fairclough está más relacionado con el desarrollo de una teoría particular y con el concepto de análisis crítico del discurso, que con el hecho de desatar los nudos y llenar las ausencias en la recopilación de datos; también se relaciona con el desarrollo de los instrumentos de análisis en un nivel práctico, en este punto el investigador tendrá que localizar información específicamente relacionada con métodos concretos de recopilación y análisis de datos. Más aun, tendrá que identificar información acerca de los métodos y técnicas para recopilar y analizar datos que sean congruentes con el modelo de investigación de Fairclough.

Con frecuencia, el tipo de información que la investigación necesita en su reconocimiento y localización, es muy fácil y muy obvia —los estantes de las librerías universitarias están llenos de textos

⁵ Fairclough, 1989.

sobre los métodos de investigación—. Esto no significa, necesariamente, que tales textos sean fáciles de leer y de aplicar. La comprensión incluye el desarrollo de una clase particular de instrumentos y de procedimientos que dependen en gran medida de la comprensión de los aspectos teóricos y metodológicos.

En la investigación cualitativa la literatura sobre métodos contiene textos acerca de los diseños de investigación establecidos (estudio de caso, etnografía, investigación acción). También incluye textos acerca de las técnicas de recopilación (observaciones, entrevistas), e instrumentos (las notas de campo, las preguntas para la entrevista); descripciones de las técnicas de análisis de datos, el rango siguiente de apertura de código; el modelo de relación para formas específicas de análisis cultural, como el análisis de dominio, el análisis taxonómico, el análisis temático etc. Es importante leer acerca de las opciones de análisis de datos y tomar decisiones argumentadas acerca de sus enfoques, para utilizarlos antes de su recopilación (lo cual es el sostén de teorías en las áreas y de enfoques fenomenológicos en la investigación educativa). Consultar, al principio, la literatura sobre opciones de análisis de datos en este estudio, ayuda al investigador a adquirir habilidades adicionales que va a necesitar para aprender analizar los datos con eficiencia (por ejemplo, análisis particular en tipos de discurso, análisis taxonómico, análisis temático).

Es importante notar que cuando damos cuenta de las lecturas y la reflexión de la literatura de los métodos aplicables a nuestro estudio, necesitamos construir nuestro conteo y nuestra lógica cuidadosamente. Es importante tener la capacidad de defender la asimilación de los datos disponibles recopilados y los instrumentos de análisis y procesos en relación con las preguntas de investigación y el modelo que hemos seleccionado para orientar el trabajo. Es importante también demostrar que uno está abierto y ha sido alertado para tomar el riesgo de adoptar nuevos instrumentos y técnicas, sobre lo cual no se tenía una conciencia previa de que esto es apropiado. En algunos casos la selección de los métodos será claramente señalado, el investigador puede empezar el estudio conociendo los métodos a utilizar. En otros casos, resulta apropiado dejarse guiar por la literatura de los métodos, en busca de los instrumentos

particulares, las técnicas, los procedimientos, etc., que en su mayoría son efectivos para las preguntas y los propósitos de la investigación. En tales casos, es muy útil documentar cuidadosa y exactamente la manera como se llega a la selección final.

Todo esto significa que los datos escritos –información contenida en la literatura acerca de la investigación, la teoría, etc.– son invaluable para ayudarnos a conceptual e implementar nuestros proyectos de investigación. En la información relevante para la investigación, es útil reconocer las cinco dimensiones que hemos descrito en esta sección. Esto plantea la pregunta de cómo la investigación y la localización de datos escritos relevantes nos ayudan a informar, estructurar y conducir nuestra investigación.

Búsqueda y localización relevante de datos escritos para la información y proyectos estructurados para la investigación

En esta sección se hará una breve descripción de las estrategias para localizar recursos relevantes en los proyectos de investigación de informe cualitativo, y las combinaciones de estrategias que pueden optimar el uso que hacemos de éstas en particular. Señalamos las siguientes:

- La búsqueda de catálogos en bibliotecas computarizadas.
- Hacer uso de buscadores en línea (poderosos motores de búsqueda).
- Buscadores en línea en base de datos.
- Identificación y rastreo en sitios relevantes en la *red*.
- Búsqueda de listas de librerías en línea.
- Selección en las cercanías de los anaqueles de la biblioteca los textos ya encontrados
- Rastreo de bibliografías de recursos usados en la localización.
- Uso de los índices mencionados para la identificación de autores en un archivo.

- Utilizar el libro de revisión de índices, y la revisión de secciones de libros publicados.
- Combinación de estrategias.

Necesitamos hacer un comentario importante como prefacio para las siguientes páginas. El acceso a los datos y recursos más elaborados en línea y con los que estamos más familiarizados, están en inglés. Mientras tanto, el español como lengua alternativa apenas está surgiendo, y lo está haciendo como una plataforma muy primitiva del desarrollo, comparativamente hablando. Por esta razón hemos utilizado primordialmente el idioma inglés en este texto. Reconocemos que esto es una seria limitación. Al mismo tiempo, estamos garantizando la búsqueda para tratar de identificar los mejores recursos en la lengua española de los modelos a los que nos hemos referido aquí: el análisis final y los procedimientos de la búsqueda conductual. Una vez que esto está entendido, los lectores serán capaces rápidamente de generar sus propias listas de equivalencia de la lengua española y sus complementos.

Buscadores de catálogo usando palabras clave

En la actualidad los viejos sistemas de catálogo con tarjetas basados en autor, títulos, temas, etc., han sido reemplazados considerablemente. Se han suplido con catálogos computarizados que usan estrategias de búsqueda basadas en palabras clave (<http://courses.worldcampus.psu.edu/public/libraries/searchestrategies/searchestrategies1.shtml>). Los lectores se familiarizan con el uso de autor, título y opciones de línea de investigación. Nos enfocaremos en la búsqueda de catálogos computarizados usando palabras clave.

Una vez en la biblioteca, hay que localizar la terminal de la computadora para activarla con movimiento del ratón o presionando la barra espaciadora del teclado. Si no has usado antes un catálogo computarizado en una terminal de orientación de una biblioteca, debes saber que casi siempre está disponible, y en cinco minutos estas en línea, el ratón y el teclado son todo lo necesario para aprender a manejar la nueva tecnología.

Si el investigador sabe el nombre del autor o el título, los recursos de localización para su acceso actual son simples. Sólo seleccionas y resaltas en el menú el buscador que quieres utilizar –autor o título o autor/título–, tecleando el nombre del autor o el título en el recuadro apropiado, se presiona la tecla *enter*, haciendo *clic* en la tecla *suprimir*. Es importante observar los protocolos del catálogo, en particular el que uno está usando (por ejemplo, el primer apellido, si es la búsqueda de un autor). Después de indicar la búsqueda, que normalmente es un asunto fácil, el hacer *clic* en el hipervínculo azul para el autor o el título, esto nos lleva a las páginas con los vínculos que tienen para cada página de la biblioteca. Hacer *clic* en el vínculo que uno quiere (si se mantiene almacenado) te contactará con el número (por ejemplo, 302.2244L278c), y te dirá si el libro está disponible de momento o cuándo lo estará. La mayoría de los catálogos tienen una tecla de respuesta que el investigador pulsa para obtener la respuesta sobre el libro cuando está de regreso. El catálogo por página *web* para el trabajo contiene información acerca del libro tal como la lista de contenidos y, quizá los vínculos a pulsar te lleven a la información de tu área temática de trabajo y a otras que pueden estar relacionadas o que sean relevantes.

Algunas veces el tópico del proyecto del investigador, resulta en sí mismo un tema de investigación. Una simple selección del tema en la opción del menú y las teclas en el nombre de un área temática (con frecuencia basadas en una lista formal, como la lista de los temas de la biblioteca del Congreso), por ejemplo, el constructivismo en la educación. Esto te guiará a una lista de trabajos relevantes y disponibles. Sin embargo, las áreas temáticas serán mucho más generales que centradas en la investigación particular. Una búsqueda del tema de investigación se desarrollará de cualquier forma cuando está en un listado de encabezados ya dispuestos en la biblioteca, pero entonces será un asunto de enlace a través de los títulos para buscar aquellos que se acerquen más al tipo de fuentes que uno necesita. Con frecuencia el término que uno selecciona, como el nombre de un tema, no aparecerá en la lista de opciones. Esto requerirá pensar en otros términos sobre el tema –tal vez preguntando al bibliotecario si hay una lista completa de los temas en el catálogo, y así se pueda intentar identificar lo que en la lista de

opciones se debe cerrar. Esto, por supuesto, no es fácil si uno está trabajando en línea, distante de la biblioteca.

Actividad:

Identifica tu problema o pregunta de investigación. Después, utilizando un catálogo computarizado:

1. Piensa en un posible término para el tema.
2. Ejecuta la búsqueda en el catálogo.
3. Registra si el término del tema aparece en la lista.
4. Si no es así, registra el término e intenta con otro.
5. Mantente hasta que consigas que el término aparece en la lista. Registra cada intento y su resultado. Sigue los pasos del 6 al 12.
6. Si no aparece en la lista, registra el número de trabajos enlistados o relacionados en la opción.
7. Trabaja sobre la lista de los títulos y registra aquellos que parezcan más relevantes.
8. De las referencias disponibles, identifica las que creas que pueden ser útiles. Localízalas físicamente y revísalas.
9. Calcula tu nivel de fallas de acuerdo al trabajo que has seleccionado.
10. Repite el proceso por más de dos veces con los términos del tema que has seleccionado realizándolo hasta que logres que los dos términos sean relacionados o enlistados.
11. Calcula el máximo de los errores sobre las fuentes útiles en la estrategia de búsqueda del tema. También deberás calcular la cantidad de tiempo utilizado y la media de búsqueda eficiente del tema.
12. Realiza el ejercicio 3 veces más durante un periodo de 6 semanas usando diferentes problemas y preguntas de investigación y observa si tu eficiencia ha mejorado.

Nota: el objetivo del uso exhaustivo de problemas de investigación con preguntas reales o actuales es convertirse uno mismo en parte de la investigación, además de identificar en los artículos, libros, o reportes en los que se está interesado.

Con frecuencia la investigación más productiva —especialmente cuando no se tienen los nombres de los autores o los títulos—, implica el uso de categorías que parecen las más apropiadas para el problema o pregunta de investigación. Al usar las categorías, nos involucramos en la mayoría de las estrategias de investigación; en

esta sección se describe lo valioso que es hacer algunas observaciones acerca de ellas.

Como su nombre lo indica, las categorías son palabras centrales en el contenido de una fuente. Es una práctica común entre los autores, proporcionar una lista de entre 4 y 6 palabras significativas en su trabajo. Estas palabras suponen lo que los autores consideran lo mejor de su trabajo. Sin embargo, hay más factores que intervienen y tienen consecuencias importantes en la orientación de la búsqueda de categorías. Esto incluye el rol que se seleccionó para que la categoría pueda atraer al mayor número de lectores potenciales. Este rol puede estar en tensión con el rol de las categorías, que son un apoyo para la búsqueda eficiente.

Desde el punto de vista del investigador, una buena categoría es aquella que da la máxima y exacta información acerca de lo que el lector está deseando encontrar en un texto dado; que proporcionará una pista rápida para llegar a una fuente relevante. Desde el punto de vista del autor, sin embargo, una buena categoría puede ser la que represente la existencia de su trabajo frente a tantos ojos como sea posible. Por ejemplo, el autor que ha escrito un reporte sobre el estudio de niños que usan el CD-ROOM en libros de cuentos, debe utilizar la categoría tecnología en el encabezado, para que todas las personas que buscan la fuente, lo localicen con el título. De hecho si uno utiliza libros de cuentos en CD-ROOM, como una palabra de búsqueda no es posible obtener resultados para la investigación.

Esto significa que cuando utilizamos categorías de investigación, con frecuencia no será correcto usar palabras que se parezcan perfectamente, que sean descriptivas e intuitivas para los propósitos de investigación que interesan. Algunas veces será mejor intentar de nuevo seleccionar las categorías del autor y combinarlas lo más cerca posible a lo que estamos realmente buscando y a las palabras que son más generales o de moda.

Una forma de tener una idea clara de cómo los autores utilizan las categorías y cómo seleccionan las palabras claves, relacionadas con tema que ellos han escrito, es ver las categorías que los autores actualmente utilizan en su trabajo. También compararemos las categorías que los autores han utilizado en relación con las que pen-

samos que serán utilizadas en el trabajo, a través de preguntas que hemos escrito nosotros mismos.

Actividad:

Localiza un periódico que enliste las categorías seleccionadas en el artículo por los autores. Después selecciona un artículo para la siguiente actividad. Intentando no evitar ninguna de las categorías que el autor ha seleccionado lee el artículo cuidadosamente y has una lista de seis palabras que utilizarías para representar el artículo tan preciso como sea posible. Después:

- Compara tu lista con las categorías usadas actualmente por el autor.
- ¿Qué proporción de palabras que utilizaste aparece en la lista del autor?
- ¿Cuáles son las principales diferencias entre tus categorías y las del autor?
- ¿Qué tan importantes son estas diferencias?
- ¿Cómo describirías las diferencias entre las listas y como las pensarías?
- ¿Qué tanto coincides con la selección del autor?

Repite la actividad con dos artículos más.

- ¿Existen algunos artículos en los cuales existan coincidencias o acuerdos con la lista del autor?
- ¿Ha alterado esta actividad tu comprensión acerca de las categorías o te ha hecho repensar como hubieras seleccionado las palabras clave?

Si es así ¿Cómo y por qué?

Realizando investigaciones en bibliotecas lejanas

Hemos considerado la búsqueda en catálogos computarizados de una biblioteca en donde estemos físicamente. Además, podemos conectarnos a Internet y buscar los catálogos de las bibliotecas de otros lugares, incluyendo las bibliotecas que no están en nuestro país. Esta es una forma de identificar las fuentes que existen pero que no están dispuestas localmente. En otras palabras, cuando buscamos no necesitamos limitarnos a lo que tenemos a la disposición localmente, ni considerarlo como una búsqueda definitiva. Si queremos saber qué fuentes existen para un determinado periodo, debemos buscar en la línea los catálogos de las bibliotecas que pensamos o sabemos que poseen grandes colecciones. Una vez que hemos identificado las fuentes, debemos pensar en comprar algún libro que puede ser de gran utilidad, o también entregar las referen-

cias a nuestra biblioteca local para ver si logran obtenerlos a través de préstamos entre bibliotecas.

Cuando se realizan búsquedas en línea de las bibliotecas lejanas utilizando en la Internet el browser, presupone tener el *URLs* de las instituciones que tienen el tipo de bibliotecas que buscamos, o la extensión de sus propios derechos (por ejemplo, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca del Congreso) esto es muy fácil de hacer escribiendo el nombre de la institución o de la biblioteca en el buscador de una maquina, como el *Google* (<http://www.google.com>) y localizar la información en las páginas que proporciona la computadora, en el caso de la Biblioteca del Congreso una búsqueda en *Google* utilizando las palabras biblioteca del congreso proporciona el catálogo en línea de la Biblioteca del Congreso como el cuarto o el quinto indicador de la lista que nos regresa. Pulsando el hipervínculo en este indicador, nos lleva directamente al sitio *web* de la Biblioteca del Congreso (<http://catalog.loc.gov>). Encontramos una amplia fuente con dos opciones identificadas en línea: búsqueda básica y búsqueda guiada. Si seleccionamos la opción búsqueda básica simplemente seguimos los mismos pasos que dimos cuando usamos el catálogo terminal en nuestra biblioteca local. Si pulsamos búsqueda guiada obtenemos una alternativa más compleja y más poderosa, la cual puede ser dominada con el simple juego de diferentes opciones en diez minutos más o menos.

Hacer uso de poderosos buscadores en línea

Los buscadores son programas en línea que operan con gran rango de formas, que nos permiten buscar términos claves en el Internet dentro de los programas con el buscador. Algunos buscadores conocidos como meta buscadores son extremadamente poderosos, ya que regresan a la búsqueda orientada hacia otro buscador. *Dogpile* es un meta buscador y se usa a través de *Google*, *Ask*, *LookSmart*, *Sprinks* y *FindWhat*, entre otros. El meta buscador puede localizar millones de sitios en Internet de la biblioteca en pocos segundos. Aunque los buscadores en línea de la biblioteca tratan con los textos que se tienen en ellas (incluyendo textos virtuales o versiones electrónicas), usando un buscador para encontrar fuentes relevan-

tes de un problema o pregunta de investigación, puede llevarnos a muchas fuentes que no aparecen en el catalogo de la biblioteca.

Para búsquedas en línea, es útil saber al menos dos cosas:

La dirección *web* con el rango de un buscador, porque las diferentes máquinas arrojaran diferentes resultados, basadas en la extensión del buscador orientado por el servicio, la presencia de cobro de honorarios en servicios de lugares que han pagado los suscriptores previamente en relación con la búsqueda, regresan a los suscriptores que no han pagado, (como las palabras escritas en los códigos de interfase de los sitios *web* que son utilizados por los buscadores).

Lógica del buscador

Por ejemplo, el *Google* es útil para propósitos generales de búsqueda, incluye sitios académicos a su alcance. *Dogpile*, por otra parte, es mejor para localizar imágenes y video clips en línea. Otro buscador útil para los maestros investigadores incluye:

<http://www.alltheweb.com>

<http://www.profusion.com>

<http://www.wisenut.com>

<http://www.teoma.com>

<http://www.allsearchengines.com>

Algunos buscadores cobran honorarios, pero también se especializan en proporcionar textos de tipo académico de regreso. Estos son por ejemplo:

<http://www.northerlight.com>

<http://www.firstsearch.com>

Hay también numerosas guías de efectivos buscadores en línea. Algunas de las mejores fuentes pueden ser encontradas en:

<http://www.allsearchengines.com>

<http://www.infopeople.org/search/chart.html>

<http://www.searchenginewatch.com>

<http://www.library.albany.edu/internet/cose.html>

La mayoría de los buscadores usan la lógica *booleana* para dirigir la búsqueda de la palabra clave. La lógica *booleana* es un sistema de operadores lógicos que describen las relaciones entre las palabras y los reactivos. Estos operadores pueden ser *AND*, *NOT*, *OR*, etc. Algunos buscadores –especialmente *Google* y *Altavista* tienen opciones avanzadas– hacen uso completo de la lógica *booleana*. Esto requiere que el comando buscar sea escrito de manera que incluya a los operadores *booleanos*. Por ejemplo, el investigador cualitativo se interesa en encontrar estadísticas demográficas de su comunidad, entonces debe teclear algo así: Morelia *AND* (y) estadísticas *AND* (y) demografía (Para el trabajo, los operadores *booleanos* necesitan ser tecleados en letras mayúsculas). La mayoría de los buscadores se apoyan en la aplicación lógica *booleana*, en donde la lógica de los operadores no son símbolos (*NOT* se convierte en el signo menos, *AND* se convierte en el signo más) el comando *AND* que se usa cuando tenemos dos o más palabras en el buscador. Un ejemplo demográfico: el investigador debe teclear en: Morelia estadísticas demográficas. Algunos buscadores –como el *ixquick*– asumen la ausencia de los operadores significativos, un *OR* de relación, así que tecleando “Morelia estadísticas demográficas”, traerán todas las páginas que mencionan al menos uno de estos términos claves. Una simple revisión a los sitios *web*, puede alertar al investigador sobre lo que el operador está utilizando en la búsqueda. Muchos buscadores, aquellos que en particular tienen funciones avanzadas de búsqueda, hacen uso de los patrones o bajan menú que tienen los operadores *booleanos* dentro de ellos. Por ejemplo *Google* hace uso de los menús que tienen la capacidad de buscar idiomas y así los investigadores pueden hacer sus selecciones, el formato de archivo regresa (ejemplo, *.pdf, *.doc, *.rtf), el dominio de las direcciones *web* (ejemplo, *.edu, *.gov), etc. La tabla 5.1 establece la clave de los operadores *booleanos* y la manera en que pueden interpretarse.

Tabla 5.1: un análisis de los posibles operadores *booleanos*

	<i>Booleana completa</i>	<i>Booleana implicada</i>	Patrón de terminología
OR	Colegio o universidad	Colegio universidad	<ul style="list-style-type: none"> • puede contener las palabras • debería contener las palabras • ninguna de estas palabras
AND	Pobreza y crimen	+pobreza +crimen	<ul style="list-style-type: none"> • todas las palabras • debe contener las palabras
NOT	Gatos no perros	Gatos – perro	<ul style="list-style-type: none"> • no debe contener las palabras • no debería contener las palabras
NEAR	Gatos cerca de los perros	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • cerca

(Fuente: library.albany.edu/internet/boolean.html)

La mayoría de los buscadores también trabajan con frases. Los buscadores por frases requieren que la frase sea encerrada entre comillas dobles por ejemplo: *teacher research network* o “*teacher AND research AND discussion list*”.

Las categorías utilizadas en los buscadores también son importantes. Mientras más específico y exacto sea el término más fructífera será la búsqueda, por ejemplo, compara lo que sucede cuando escribes el término *research* en un buscador con lo que sucede cuando tecleas *qualitative research*.

Actividad:

- Experimenta con dos diferentes buscadores –tales como *Google* y *Alltheweb*– para ver cual está más de acuerdo a tus necesidades, tecleando el mismo término en el buscador y comparando los resultados.
- Experimenta con operadores *booleanos* para ver las diferencias que puede haber en cuanto a depurar los resultados de la búsqueda.

Buscando bases de datos en línea

Utilizando la base de datos electrónica que relaciona en detalle la bibliografía de los artículos de periódico y de libros, o que accedan a textos completos de artículos, proporciona todavía otra forma de acceso a las fuentes y a la búsqueda de la información para los estudios. Una base de datos bibliográfica comprende referencias y resúmenes detallados de libros y/o de artículos de periódicos (algunas veces incluyen periódicos y también artículos de revistas) que pueden ser buscados utilizando las categorías. Esta base de datos puede estar en línea o contenida en un CD-ROM. Una base de datos de textos completos, archiva copias digitales completas de los artículos de periódicos.

Las bases de datos toman diferentes formas. Algunas de las formas más comunes y ampliamente utilizadas, incluyen las bases de datos de CD-ROM tales como *ERIC*, *Wilsondisc* y *WebSPIRS*. Estos son actualizados entre tres y seis meses, cuando la compañía envía nuevos CD-ROM a las bibliotecas suscritas. Incrementando las bases de datos son puestas en línea, las cuales hacen la actualización con mayor facilidad, y también quiere decir que en corto tiempo pueden ser accesadas a través de las computadoras locales de las bibliotecas suscritas. Otra base de datos más reciente ha sido desarrollada únicamente para ser accesada en línea. Estas incluyen bases de datos como *Catchword*, *Proquest*, *Ingenta*, e *Infotrac*. Muchas de éstas proporcionan el acceso a textos completos de artículos, los cuales se pueden descargar si se es un miembro suscrito en todos los servicios de la biblioteca.

Hablando de las mejores bases de datos disponibles para la investigación educativa, las siguientes serán útiles a los investigadores cualitativos, para saber dónde iniciar:

Base de datos ERIC o centro de información de fuentes educativas. Es un catalogo internacional y un archivo de textos obligatorios, desarrollado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, libre de pago. Provee acceso a un amplio rango de información en educación. Accesa ampliamente a la forma bibliográfica detallada, acompañada de abstracts y métodos para obtener el texto completo de la búsqueda. La literatura marcada por *ERIC*

incluye artículos de periódico, reportes de investigación, currículum y guías de enseñanza, documentos de conferencias y libros. Las áreas específicas cubiertas por *ERIC* incluyen educación urbana, educación adulta y vocacional, asimilación y evaluación, orientaciones educativas, educación preescolar y primaria, información y tecnología, lenguaje y lingüística, educación rural y escuelas pequeñas, etc.

Wilsondiscs. Son una serie de bases de datos en CD-ROM (muchos de estas bases de datos están ahora disponibles en una base de datos en línea). Cada base de datos registra el artículo del periódico y la bibliografía del libro en forma detallada, donde algunos CD incluyen también abstracts. Las áreas cubiertas por estas series incluyen educación, ciencias sociales, negocios, literatura, leyes, ciencias en general, arte, biografías, etc. Para mayor información, ver: http://www.hwwilson.com/Databases/d_avail_wweb.htm.

WebSPIRS. Es un software efectivo especial en la búsqueda a través de una base de datos. La base de datos y el índice de servicios de *WebSPIRS* incluye: el índice de ciencia aplicada y tecnología, el índice de arte, *ERIC*; los índices de la familia *AUSTROM* de Australia; los abstracts biológicos (*BIOSIS*); los abstracts de la justicia criminal; la base de datos de los archivos de las películas internacionales de la *FIAFOJO*, el índice de humanidades, y el índice de foro de deportes; entre muchos otros.

Catchword. Esta base de datos ofrece información bibliográfica y acceso a textos completos de artículos, para quienes se han suscrito como usuarios de la biblioteca o para los usuarios individuales. Las áreas temáticas ubicadas por *Catchword* incluyen: geografía, historia, ciencia, ingeniería, salud, matemáticas, ciencias computacionales, literatura, estudios culturales, psicología, sociología, educación y programas de ayuda social.

Proquest. Es una base de datos de texto internacional, multidisciplinario, que ofrece bibliografía detallada y resúmenes, lo mismo que algunos textos completos de artículos de periódicos. Cubre las áreas de ciencias biomédicas, intercambio comercial, computación, educación, salud, enfermería, religión, ciencias sociales y telecomunicaciones.

Ingenta. Suministra el acceso a textos completos en más de 5,400 artículos de periódicos y 26,000 entradas citadas, con más de 190 autores académicos y profesionales. Las áreas que cubren incluyen ciencia y tecnología, educación, artes, ciencias sociales, leyes, química, ingeniería, medicina, manejo de los recursos humanos, etc. Los artículos del periódico se encuentran en la base de datos *Ingenta* (<http://www.ingenta.com>) puede ser adquirido de manera individual por miembros no inscritos al servicio, pero es caro.

InfoTrac. Este índice académico contiene textos completos de artículos y otros documentos (como artículos de periódicos, artículos de revistas), las áreas que incluyen son humanidades, reportes de eventos actuales, sociología y estudios de comunicación entre otros.

Hay un rango de bases de datos en su mayoría libres, y centros de información también en línea; las direcciones *web* para la selección de estos se relacionan a continuación. Para más contenidos específicos en relación con las bases de datos, *OVID* ofrece una búsqueda comparativa de bases de datos comerciales sobre educación (ver: <http://www.ovid.com>: y pulsar en *products and services*, entonces seleccionar *education* desde el menú de opciones de la derecha).

Bases de datos de texto completo

EdResearchOnline (Australia):

<http://cunningham.acer.edu.au/dbtw-wpd/sample/edresearch.htm>

Education-line(UK): <http://www.leeds.ac.uk/educol/>

Bases de datos bibliográficas

ERIC (Educational Resources Information Center):

<http://ericir.sy.edu> and <http://www.askeric.org/Eric>

Library of Congress(multilingual): <http://www.loc.gov/z3950/gateway.html>

Psychology-related lista de publicaciones y sus páginas de contenidos:

<http://psych.hanover.edu/Krantz/journal.html>

Publicaciones y centros de distribución de investigaciones (*state-of-the-art* resúmenes y archivos en un área en particular)

ERIC publicaciones: <http://www.ericfacility.net/ericdigest/index/>

ERIC Centro de distribución nacional de literatura e investigación numeraria (Australia): <http://www.ericfacility.net/ericdigests/index/>

Centro de distribución de educación asistida por tecnología (Canadá):
<http://www.utoronto.ca/cat/clearinghouse/index.html>

Centro de distribución de educación a distancia (USA):
<http://www.uwex.edu/disted/journals.html>

Centro de distribución *What Works* (USA): <http://w-w-c.org/index.html>

Organización para la investigación de la pobreza (USA):
<http://www.jcpr.org/index.html>

Centro de distribución nacional para la adquisición del idioma inglés y programas de instrucción educacional (USA): <http://www.ncela.gwu.edu>

Publicaciones, revistas y libros de educación

Sistemas: Un periódico en línea para el profesor investigador:
<http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks>

Investigación acción educativa: <http://www.triangle.co.uk/ear/index.htm>

Investigación acción internacional:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/arihome.html>

Archivos de análisis de política educativa: <http://epaa.asu.edu>

Repensando las escuelas en línea: <http://www.rethinkingschools.org>

Publicación de la Asociación nacional para la educación e investigación bilingüe: <http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/nabe/brj/index.htm>

Publicación de literatura y tecnología: <http://www.literacyandtechnology.org>

Planteamientos contemporáneos en la niñez temprana:
<http://www.triangle.co.uk/ciec>

Publicación de comunicación por medio de la computadora:
<http://www.ascusc.org/jcmc>

Publicación THE (Horizontes tecnológicos en educación):
<http://www.thejournal.com>

Lenguaje, aprendizaje y tecnología: <http://lft.msu.edu>

Prensa de la Academia Nacional en línea de libros en educación:
<http://books.nap.edu/v3/makepage.phtml?val1=subject&val2=ed>

Registro del Colegio de Maestros: <http://www.tcrecord.org>

Índice de publicaciones educativas en línea:

<http://aera-cr.ed.asu.edu/links.html> (centrada en investigación)

<http://www.scre.ac.uk/is/webjournalshtml>

http://ecwebguide.com/online_ece-journals.htm (centrada en niñez temprana)

<http://www.ed.sturtflinders.edu.au/edweb/home/onlinej.htm>

Muchos editores también tienen copias muestras de los periódicos disponibles en sus sitios *web*. Estos editores incluyen: *Triangle*, *Sage*, *Routledge*, *Blackwell*, y *Kluwer*, entre otros.

Identificando y rastreando sitios electrónicos relevantes

Los sitios electrónicos contienen fuentes relevantes para conducir la investigación cualitativa en educación, que se está incrementando rápidamente: Las categorías útiles de los sitios electrónicos incluyen:

- Archivos creados por el gobierno sobre reportes de investigación, políticas, iniciativas, currículum, etc.
- Investigación en educación cualitativa universitaria en sitios electrónicos. Estos han sido desarrollados como portales para los estudiantes matriculados, en un curso particular para su uso, pero con frecuencia pueden ser accedidos por cualquiera. Pueden proporcionar fuentes útiles, como vínculos con sitios electrónicos relacionados, reportes de investigación en línea, información bibliográfica, etc. Las páginas de la biblioteca universitaria son con frecuencia fuentes públicas, útiles y accesibles.
- Sitios electrónicos creados por el interés de grupos de búsqueda de investigación cualitativa.
- Sitios desarrollados por particulares, que contienen archivos en línea de documentos y publicaciones que ellos mismos han escrito o coleccionados en torno a un tema particular, un enfoque de investigación, una persona famosa en el área, etc.

Los sitios *web* del gobierno del Departamento de Educación del Estado, a nivel federal y nacional, con frecuencia reúnen un amplio rango de reportes de investigación, bibliografías, comentarios, cartas de noticias, políticas educativas, documentos de currículum, etc. Tales sitios, generalmente, se localizan muy fácil, presionando el nombre del departamento en un buscador; son especialmente útiles a los investigadores cualitativos que están investigando en la escuela –la base educativa o los sistemas educativos– con docu-

mentos de fuentes primarias –por ejemplo, legislación, políticas, estándares de educación, procesos formales, programas–, los cuales son importantes para contextualizar los estudios de caso cualitativos y/o para el conjunto de datos empíricos en los estudios de caso que pueden ser accedidos desde estos sitios. Además, los vínculos con las listas de discusión y el interés de los grupos que con frecuencias se encuentran en los mismos sitios, son fuentes valiosas, desde muchas perspectivas, y opiniones sobre los sistemas de los investigadores y estudiantes que trabajan en áreas relevantes, o que están relacionados con planteamientos involucrados en la propia investigación.

Un ejemplo excelente de tales fuentes es La red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela. Se localiza en el sitio *web* del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (<http://www.mec.es/cide/rieme>). Este sitio fue encontrado simplemente escribiendo en el buscador *Google* las palabras: investigaciones cualitativas educativas latinoamericanas. Esto muestra como el poderoso buscador *Google* puede acomodar el idioma extranjero a la categoría buscada, ya que las categorías son por naturaleza bastante amplias. Aunque este sitio no conecta directamente con los investigadores cualitativos latinoamericanos en educación, es muy importante para tales investigadores. Aquí se genera una excelente lista de periódicos, vínculos con los sistemas y asociaciones de investigación, centros de investigación, grupos de investigación, fuentes metodológicas, conferencias y fuentes bibliográficas (base de datos, catálogos de bibliotecas, tesis doctorales, etc.).

El tema principal que estamos tratando aquí, es el uso de un buen buscador, el cual pueda guiarnos rápidamente a los sitios electrónicos útiles a los investigadores cualitativos –aunque las habilidades personales para buscar sean limitadas–. Nuestra sugerencia es experimentar con un buen buscador y continuar con los vínculos, ya que se tiene la seguridad que, al menos, algunas fuentes relevantes serán encontradas rápidamente. Por ejemplo, la búsqueda en línea utilizando *Google* y los términos: investigación educativa cualitativa, regresa la lista de vínculos que los llevó a:

- Los detalles en línea sobre el curso-taller de investigación cualitativa en educación en la Universidad Pedagógica Nacional /http://www.lie.upn.mx/docs/MenuPrincipal/ModeloAcad/Elem_InvCual.pdf). El documento incluye información bibliográfica útil.
- El sitio *web* personal de Lidia Gutiérrez, una profesora universitaria de Venezuela /<http://www.geocities.com/CapeCanaveral/may/4609>). El sitio se centra en la investigación cualitativa de la enseñanza de las matemáticas, e incluye vínculos con textos completos en línea de reportes de investigación, documentos acerca de procesos de investigación cualitativa, una lista relacionada con sitios *web*, y los vínculos en línea con la investigación cualitativa en periódicos educativos.
- Los textos completos en línea del periódico de investigación cualitativa, *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)* <http://www.uv.es/RELIEVE>
- Los textos completos en línea del periódico, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (<http://redie.ens.uabc.mx>)

Muchos profesores universitarios desarrollan sitios *web* para acompañar sus cursos sobre investigación cualitativa en educación y los dejan disponibles para los usuarios interesados. El sitio de David Fetterman en la Universidad de Stanford (www.Stanford.edu/~davidf/), es un buen ejemplo en línea de un centro de distribución, un portal que es particularmente útil en educación para los investigadores interesados en etnografía, en análisis político, y en programas de evaluación en investigación. También incluye vínculos a los materiales que él usa con los métodos de enseñanza en la investigación cualitativa, lo mismo que los reportes de investigación hechos por sus estudiantes. De manera similar, las páginas de la biblioteca que acceden al sitio de la Universidad Nacional Autónoma de México (www.unam.mx/servicios/bibliotecas.html), ofrece un rango de textos relevantes a la investigación educativa, con los tipos de bibliografía que contiene, incluso, las revistas electrónicas (<http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas>), a través de los vínculos con los libros completos en línea (ver: <http://www.bibliodgsca.unam.mx> y omega.ilce.edu.mx:3000/html/libte.htm).

Los grupos formales de investigación cualitativa, también tienen una fuerte presencia en la Internet y pueden ser fuentes útiles de textos sobre métodos y procesos de investigación, reporte de estudios recientes que todavía no han sido publicados, los vínculos con documentos como recursos primarios (por ejemplo, archivos de cartas en línea, fotografías históricas, etc.), y vínculos con otros sitios relevantes de fuentes en línea. Por ejemplo, una búsqueda en *Google.com* (utilizando los términos: investigación cualitativa, educación) regresa el vínculo del sitio *web* del Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas. El centro en sí mismo se localiza físicamente en Columbia, pero el contenido del sitio se extiende internacionalmente. De acuerdo con la presentación de la página, el propósito del sitio es ofrecer la posibilidad a profesionales e investigadores, consulta, ubicación, adquisición, análisis y difusión de información científica útil a los diferentes proyectos de investigación educativa (http://www.geocities.com/ceip_2001). El sitio *web* incluye el listado bibliográfico de libros y artículos almacenados en el centro y organizados por áreas temáticas, síntesis de proyectos de investigación, pasados y actuales, desarrollados por miembros del centro, así como archivos teóricos, documentos de investigación y artículos, descripciones de conferencias pasadas y cursos educativos desarrollados en Columbia y en diferentes partes, y un vínculo en línea con el periódico del Centro, etc. Una búsqueda diferente, esta vez utilizando términos, investigadores cualitativa educación en español y *qualitative researchers education* en inglés incluye vínculos con:

- Un grupo de investigadores educativos localizados en Venezuela (<http://members.tripod.com.ve/investigación>). El sitio *web* contiene un número de textos completos, con artículos de reportes de investigación educativa, un número de vínculos con artículos relacionados, localizados en algún lugar de Internet.
- La razón de la política pública del Instituto (<http://www.rppi.org/español>) y su sitio bilingüe (español e inglés). Este grupo es apoyado por una fundación filantrópica e incluye investigación educativa como uno de sus núcleos centrales en el desarrollo viable y de la política pública de información, en cuanto a comentarios y recomendaciones. El sitio contiene textos completos

de investigaciones bilingües institucionales en educación, violencia escolar, etc.

- El sitio de la UNESCO sobre planteamientos en educación y en torno a la investigación en el mundo (<http://www.unesco.org/education>).
- La Asociación de Investigación Cualitativa, localizada en Melbourne, Australia (<http://www.latrobe.edu.au/aqr>). El sitio de la Asociación incluye vínculos con textos completos del periódico en línea de la Asociación, conferencias novedosas acerca de la investigación cualitativa, una lista de sitios relacionados, etc.
- Sitio de archivos de documentos de conferencias presentadas en investigación etnográfica y cualitativa en las conferencias anuales de educación (<http://www.education.duq.edu/leaders/EQRE>). Documentos archivados que incluyen tópicos diversos como: el racismo y la pedagogía, la pedagogía crítica y la investigación-acción, el discurso en el salón de clase en la enseñanza de las matemáticas, etc.

La misma búsqueda también regresa a vínculos como el anillo a investigar en la enseñanza (<http://www.orbitas.com/geocities/webring/siteslist.shtml>). En el contexto del Internet, un anillo (*webring* en inglés) es un sistema de relaciones y deliberaciones interrelacionadas con los sitios.

Buscando la gran lista en línea de las librerías

Una gran línea de las librerías como *Amazon* (<http://www.amazon.com>) maneja una gran lista de libros que se pueden localizar en la mayoría de las bibliotecas. Admitiendo que la mayoría de los títulos en los catálogos de *Amazon* sean más o menos títulos recientes, raramente con más de 15 o 20 años de antigüedad. En el mismo sentido, las compañías como *Amazon* ostentan más de dos millones de títulos en sus listas. Consecuentemente, si un libro ha sido publicado en un área de interés de la investigación durante los pasados 15 o 20 años, va a aparecer cuando en una aproximación tecleamos su título en el cuadro de búsqueda. Por ejemplo, si vamos a <http://www.amazon.com>, encontramos una ventana de bús-

queda para entrar al título del libro y a un menú indicativo para los libros. No hay una opción de búsqueda para las categorías del tema como tal. Si uno quiere encontrar qué libros están disponibles en un espacio determinado, se puede simplemente teclear en el título que guste, o una palabra del título y hacer *clic* en el botón de *go*. Este traerá una lista cercana de aproximaciones a los títulos que uno ha tecleado (y probablemente, el título en sí mismo puede estar puesto al día con el nombre actual del libro). Rastreando estos títulos, se pueden seleccionar aquellos que nos parezcan relevantes. Pulsando sobre los títulos de los libros o sobre la gráfica de la portada del libro, traerá una página *web* con ese título. Esta página *web* con frecuencia tiene una lista de contenidos del libro, y algunas veces traen entre 10 y 15 páginas muestra, lo mismo que la bibliografía y otros datos del producto. Muchos libros, también tienen puntos de vista escritos por los usuarios del sitio que han leído el libro, con clasificación de una a cinco estrellas y comentarios breves. El contenido editorial en la contraportada también está incluido. Hemos localizado muchos libros que no han sido tomados en cuenta para nuestro trabajo de investigación y que previamente no sabíamos que existían, simplemente tecleando intuitivamente los títulos en el área de búsqueda del catálogo Amazon.com se proporcionan los detalles de los horarios disponibles y las entregas. Si uno está preparado para comprar un libro en línea, debe pensar si es útil para su proyecto, puede hacerse en 24 horas. Otra línea de librerías, junto con las editoriales más importantes, ofrece servicios similares, aunque generalmente con listas más reducidas que las de *Amazon*.

Búsqueda en los estantes de las librerías

Aunque el punto es casi tan obvio que no es necesario mencionar la estrategia de búsqueda en los estantes de la biblioteca, de otros títulos que ya han sido localizados y que han resultado relevantes para el estudio. Por que el catálogo está sistematizado en categorías, los cambios son buenos, cercanos a los títulos los cuales incluyen contenidos relacionados con planteamientos similares en las portadas de las fuentes que uno ya ha localizado. Una ventaja en esta estrategia, es que los libros son clasificados por áreas temáti-

cas más que por contenidos específicos o detallados. Así, usando esta estrategia, se admite que los trabajos adopten diferentes o complementarias perspectivas con el título original localizado o con la perspectiva que uno ha intentado adoptar. Esto capacita al maestro investigador a argumentar su posición y a obtener una oportunidad informada para refinar o cambiar el tema. Entre 10 a 15 minutos buscando libros nos darán un excelente resultado para el tiempo que hemos invertido.

Rastreando la bibliografía para identificar fuentes útiles

Nuevamente, esta es una estrategia de búsqueda casi evidente en sí misma. La idea es que cuando encontramos un texto que es útil, interesante y consistente con el enfoque que intentamos dar a nuestro proyecto de investigación, es bueno observar cuidadosamente las referencias o la bibliografía que proporciona el autor. Después de todo, estas son las fuentes que se utilizan para llegar a una posición que encontramos útil. En un texto bien escrito, la bibliografía incluirá trabajos que el autor toma seriamente, aunque se pueda estar en desacuerdo, siguiendo el argumento en el texto y poniendo atención a las referencias de otros trabajos hechos por el autor en puntos específicos, un investigador puede detectar los ángulos del autor en los textos referidos. Esto ayudará al investigador a decidir cuánto abarcar del texto, o cuáles otros trabajos parecen estar más o menos en la posición que se quiere adoptar. Esto genera datos y argumentos que el investigador puede usar para tomar decisiones acerca de continuar o no con la idea original, o si hay otra mejor opción disponible. Sucesivamente, un texto con el cual el investigador no está de acuerdo, aunque sea relevante para su pregunta de investigación puede suministrar una ruta para encontrar textos consistentes y que ayuden a apoyar el enfoque o la posición elegida por el investigador. Esto se debe a que los trabajos con los que estamos de acuerdo, podemos encontrarlos entre la agrupación de los trabajos que no están de acuerdo con nuestra posición.

Usando las citas textuales para identificar la orientación de los autores en un campo o para apropiarse de los trabajos

Las citas textuales son fuentes diseñadas para proporcionar una guía hacia los autores con reputación y sus trabajos publicados.

Básicamente, las citas textuales contienen un rango de orientación, son publicaciones muy reconocidas, donde los trabajos seleccionados para su publicación lo han sido a través de rigurosos procesos de revisión. Un índice, así como un registro de las fuentes citadas en ciencias sociales, se relacionan en el frente del libro (aunque ahora este registro aparece con frecuencia en forma electrónica en las bibliotecas). Lo publicado en los periódicos importantes, en el periodo previo a la configuración actual del registro son identificadas, incluyendo artículos, análisis de libros, comentarios, etc. Y son de los trabajos que han sido utilizados (citados) en todos los textos publicados por los periódicos seleccionados. La lógica es simple: los periódicos seleccionados son ampliamente reconocidos, tienen procesos de revisión creíbles y, por lo tanto, los trabajos publicados en ellos son de buena calidad y sus autores son competentes. Aun más, los innumerables trabajos citados por estos autores parecen ser creíbles, desde el momento que han sido tomados seriamente por investigadores y autores reconocidos.

Cuando localizamos una fuente y queremos saber la importancia que tiene el autor en ese campo, podemos ir a los pies de página y ver si han sido citados en años anteriores, con qué frecuencia y por quién. Después podemos rastrear algunos de los trabajos en los cuales este autor ha sido citado, y ver si los pies de página son concordantes y positivos, si critican o elogian al autor. Esto nos proporcionará elementos con los cuales podremos hacer juicios, incluyendo la forma en que observamos los trabajos en los cuales el autor ha sido citado.

Tales procedimientos pueden ayudar a los investigadores a conocer la posición de los diferentes autores sobre el tema; ¿es este autor líder en su campo? ¿es un autor marginal o novato? ¿este trabajo es considerado en forma favorable o desfavorable, y por quién? Cuáles otros autores son aceptados y cuáles no. Tales procedimientos también proporcionan pistas a los investigadores para estructurar e intensificar el debate en el campo, en sus planteamientos claves, a qué perspectivas competen, qué enfoques tienen, etc. Esto resulta muy útil, como una forma sistemática de organización, en el momento en que se lee y se conforma un diseño de investigación, en la selección de los métodos, etc.

Usando los registros de revisión como filtro, y la apropiación del libro

Los registros de análisis del libro son formas importantes similares a las notas de pie de página. Contienen una clasificación de las publicaciones que se consideran prestigiosas y que tienen el análisis de los libros. Cada libro analizado en cualquiera de los registros de publicación (periódicos y revistas), está en correspondencia con el registro de análisis del libro, con los lugares donde ha sido revisado y con la identidad de los examinadores. Si un libro ha sido muchas veces examinado, el registro de publicaciones lo hará evidente. La lógica que aquí opera, es obvia: en primera lugar, los libros que son examinados para su publicación, supuestamente son lo suficientemente ciertos como para ser seleccionados por los editores, que se toman el trabajo de revisarlos como fuentes creíbles. Son considerados ser lo suficientemente creíbles para estas publicaciones (a través de un análisis del editor del libro diseñado) como para ser sacados y revisados en un primer lugar. Si un libro recibe una revisión fuerte/positiva o débil/negativa, es otro asunto. Esto puede ser revisado afuera por las fuentes que examinan los detalles que proporciona el registro. Consecuentemente, una forma de hacer un juicio a la credibilidad y reconocimiento como autoridad en un texto, es revisando en el registro de análisis el reporte de revisión del libro, por supuesto, también los registros de pies de página. Este proceso incluye supuestos de que uno no puede siempre sostener, por ejemplo, que un registro final, reconocido, proporciona una fuente válida de juicios acerca de la calidad.

Combinando fuentes y estrategias para emitir juicios y tomar decisiones

Es posible combinar las fuentes y estrategias en varias formas para proporcionar un fuerte apoyo a las decisiones que se toman para argumentar un estudio. Por ejemplo, podemos revisar si el examinador de un libro es también muy citado, y/o su trabajo ha sido bien recibido por sus compañeros. Con esto tenemos elementos para saber si el examen es creíble y si así es, desde qué perspectiva (por ejemplo, ver la posición que toman las personas que apoyan al examinador, así como la posición de quienes lo critican). Igualmente, si un autor al que se ha examinado bien, tiene un sitio electrónico

que contiene fuentes relevantes para un estudio, esta es una razón para usar alguna de estas fuentes como autoridad.

Actividad:

Piensa en algunas combinaciones más entre las estrategias para utilizar las fuentes que hemos descrito en este capítulo, que puedan ser utilizadas para identificar otras fuentes o asegurar su credibilidad para usarlas como argumento de nuestro estudio.

Generando datos escritos para la información en el contexto empírico de un proyecto de investigación cualitativa

En esta sección final vamos a señalar cinco tipos de situaciones en las que los investigadores cualitativos necesitan localizar o generar datos escritos como parte del contexto de formación empírica. Aunque los ejemplos que hemos dado, posiblemente no pueden cubrir el tema de la recopilación de datos escritos en la investigación cualitativa, ya que no son lo suficientemente diversos para representar la mayoría de situaciones en las cuales los investigadores educativos utilizan enfoques cualitativos. Las clases y tipos de documentos que ellos requieren para obtener los datos escritos necesarios, pueden diferir de los tipos específicos que hemos mencionado aquí. Los procesos y los principios incluyen, sin embargo, casos paralelos que ya hemos considerado.

Como la mayoría de los datos escritos que los investigadores cualitativos requieren vienen de textos que han sobrevivido (o que ya existen), nuestra discusión tratará principalmente de la localización de textos sobrevivientes. Sin embargo, como hemos notado previamente, los investigadores cualitativos desearán incrementar los datos, hablados y observados, con las respuestas escritas abiertas y cerradas, en cuestionarios entregados. Esta es la principal acepción para la tendencia de los datos escritos que apoyan el contenido de los textos sobrevivientes. Empezaremos por discutir la recopilación de los datos escritos, es decir, hacer el análisis de las preguntas cualitativas abiertas—cerradas y después considerar las diferentes situaciones que involucran a los textos sobrevivientes.

Generando datos escritos en encuestas cualitativas de preguntas abiertas-cerradas

Los tipos de pregunta abierta-cerrada, numéricamente orientadas en las encuestas, ampliamente utilizadas en la investigación cuantitativa, nos permiten fácilmente explorar el por qué de las preguntas o tocar la complejidad de los sentimientos, las opiniones, los juicios que son de particular interés para los investigadores cualitativos. Consecuentemente, cuando los investigadores cualitativos desean usar encuestas como instrumentos de recopilación de datos para extraer información a través de respuestas a preguntas, o para obtener información sobre opiniones o planes, tienden a utilizar encuestas cualitativas con preguntas abiertas-cerradas, como enunciados que inviten al comentario, solicitudes directas para que hagan una descripción, etc. Las preguntas abiertas-cerradas hechas en entrevistas, en encuestas, o los reactivos, requieren de respuestas escritas que, generalmente, son más largas que cortas. Los escolares responden con frecuencia en forma de nota, o con fragmentos de enunciados más que con oraciones. Los adultos responden típicamente utilizando enunciados o párrafos. Las diferencias esenciales entre las entrevistas y las entrevistas cualitativas con preguntas abiertas-cerradas como instrumentos para recopilar datos incluyen lo siguiente:

Las respuestas en la encuesta cualitativa son escritas por los encuestados, mientras que las entrevistas son conducidas oralmente.

No necesariamente requieren que el investigador esté físicamente presente mientras que la encuesta está siendo contestada; las entrevistas requieren de la presencia física del encuestador.

Son aplicables a una población amplia; pueden ser enviadas por correo o entregadas a grupos grandes, sin importar si se hace en un corto tiempo o se determina una fecha específica. Las entrevistas son muy laboriosas y comúnmente se aplican a poblaciones pequeñas.

Las encuestas cualitativas generalmente toman de 5 a 10 minutos en ser contestadas cuando los encuestados son estudiantes, y de 15 a 20 minutos cuando los encuestados son adultos. Las entrevistas toman de 30 minutos en adelante cuando se aplican a adultos.

Tienden a ser más o menos anónimas; generalmente son contestadas sin que el encuestado escriba su nombre en el cuestionario (muchos investigadores incluyen un código de registro en cada cuestionario cuando se envía por correo para conservar un registro de quién ha regresado la encuesta y quién no). Las entrevistas cualitativas en investigación educativa raramente son anónimas.

También son formas bastante eficientes y costosas para identificar las tendencias y patrones a través de un gran número de personas. De aquí que éstas pueden proporcionar evidencias de corroboraciones útiles a la información fina, obtenida a través de las entrevistas, o pueden ayudar en la preparación de los horarios de entrevista y en las vías de observación

Ambos enfoques pueden ser utilizados para recopilar datos ricamente descriptivos. Sin embargo, ya que el investigador es capaz de elaborar rápidamente más preguntas durante la entrevista, este enfoque de recopilación de datos con frecuencia obtiene más información detallada de lo que es posible lograr con las encuestas cualitativas.

Las encuestas cualitativas con preguntas abierta-cerradas son buenas en situaciones donde el investigador requiere de datos descriptivos y valiosos, cuando se tiene que cubrir una gran muestra, y/o no se tiene un equipo de investigación que le ayude a entrevistar a un gran número de personas. Las encuestas cualitativas son también ideales en situaciones donde la población a investigar es dispersa y se ubica en una extensa área geográfica, por lo cual es difícil para el investigador hacer visitas a cada participante.

El *cuestionario*, es el instrumento utilizado en la encuesta de una investigación cualitativa. Los cuestionarios comprenden el conjunto de preguntas y los reactivos para complementar con una respuesta. La mayoría de los cuestionarios incluyen un espacio inmediatamente después de cada pregunta para escribir la respuesta. Algunos investigadores, sin embargo, piden a los encuestados escribir sus respuestas en una hoja separada, porque creen que dejar un espacio después de cada pregunta limita la extensión de la respuesta. En general, es mejor para el investigador y los encuestados incluir las respuestas en el espacio del cuestionario cuando las pre-

guntas son numerosas. Una pequeña cantidad de preguntas y reactivos, y un espacio amplio para las respuestas generarán respuestas ricamente detalladas. (Es importante notar, sin embargo, que si las hojas en blanco utilizadas para las repuestas son muchas, los encuestados pueden sentirse abrumados y terminarán escribiendo muy poco).

Un cuestionario bien diseñado contiene:

- Propósitos de investigación y objetivos claros desarrollados antes de generar los reactivos del cuestionario. Los investigadores necesitan tener claro cuáles datos son más importantes o más necesarios en relación con el propósito de estudio, para asegurar que las preguntas y los reactivos que aparecen en el cuestionario generen datos relevantes y útiles.
- Las preguntas y los reactivos que tienen valiosas respuestas, sostienen el interés de los encuestados a través del cuestionario. Esto es verdad especialmente cuando las encuestas de preguntas abiertas-cerradas son enviadas por correo a los encuestados. Es importante que los encuestados (a) completen los cuestionarios y (b) no sientan imposición o irritabilidad por las preguntas que se plantean —de otra forma pueden ser dadas respuestas inexactas e incompletas—. Si un cuestionario genera tedio y molestia, no puede ser contestado y entregado al investigador. Una buena regla para los investigadores es hacer únicamente las preguntas que ya han preparado de antemano.
- Selección de datos demográficos pertinentes para el estudio de investigación (por ejemplo, detalles acerca de la edad de los encuestados, género, raza, etnia, ocupación, estatus, idiomas que hablan, etc.).
- Las preguntas y los reactivos que están bien estructurado, no son ambiguos, son sensibles a la cultura del otro, están éticamente argumentados y no son manipulados (ver más adelante).
- Una lista de preguntas y reactivos se mantienen como mínimo. Contestar no debe tomar más de 5 o 10 minutos en el caso de los estudiantes y de 15 a 20 minutos con los adultos. De otra forma los encuestados no completarán el cuestionario.

- Un diseño bien concebido y la presentación del cuestionario. Hay que poner una atención cuidadosa a la fuente seleccionada y al tamaño para maximizar la adaptabilidad de las preguntas y los reactivos, igual para maximizar el nivel profesional del cuestionario. Un cuestionario más profesional es más probable que obtenga respuestas que un cuestionario menos profesional. Si el cuestionario es enviado por correo a los encuestados, debe incluir una estampilla postal y un sobre con la dirección para su fácil regreso. Cada pregunta debe ser numerada claramente –las preguntas no deben amontonarse en la página– con un amplio espacio para las respuestas.
- Un código único que le ayude al investigador a seguir la pista de cuáles cuestionarios han sido regresado y cuáles no. Cuando el diseño de investigación requiere información de los diferentes salones de clases, escuelas o regiones, el cuestionario debe incluir un código de identificación para que el investigador pueda localizar al entrevistado.

Para el desarrollo e implementación de la encuesta cualitativa, hay que empezar desarrollando propósitos claros que se incorporan en el cuestionario. Esto significa poner cuidadosa atención a los propósitos del estudio y a la búsqueda de preguntas que lo orienten para generar reactivos que recopilen datos relevantes, y para saber qué partes de estos datos son los mejores para ser recopilados por el cuestionario. Los investigadores deben tener un sentido claro de la extensión de los datos escritos que recopilan a través de la encuesta, y de la cantidad de información que recopilan antes de poder decidir a quién y a cuánta gente le harán preguntas para la encuesta y el tipo de reactivos que deben preparar.

El siguiente paso para desarrollar la encuesta incluye la identificación de la población a quienes se va a invitar para contestar el cuestionario. Si el estudio es para una escuela, ¿la encuesta será utilizada con estudiantes, profesores y administrativos, o únicamente con uno o dos de esos grupos? Si son muchos estudiantes es mejor usar las encuestas con los estudiantes y utilizar las entrevistas con los profesores y administrativos, que son más pocos, ya que las entrevista requieren de más tiempo. Si se decide encuestar a los estudiantes y son muchos, ¿cómo podemos encuestarlos? Si el in-

investigador tiene el tiempo y los recursos disponibles, la población encuestada puede incluir a todos los participantes de la escuela. Si el tiempo y los recursos son limitados el investigador puede decidir centrarse en un grado en particular de una escuela primaria, o en con un tema específico de algunas materias de secundaria; o bien, encuestar únicamente a los estudiantes del profesor que está participando en el estudio. Identificar la población seleccionada es crucial en el desarrollo de cuestionarios efectivos, desde la intención de los encuestados que dan forma a las preguntas, hasta el tipo de lenguaje que se usa en el cuestionario.

Cuando se decide a cuántas personas se destina la encuesta, es importante considerar cómo será analizada la información. Por ejemplo, si el investigador utilizar una forma simple de análisis de contenido (que se facilita con el uso de la computadora), es posible encuestar un gran número de personas, que cuando se usan otras formas de codificación o análisis, como el análisis socio-lingüístico que se planea para el análisis de información.

Una vez que estos planteamientos han sido orientados, el investigador ya puede pensar en los reactivos por sí mismos. Los cuestionarios, con frecuencia, inician con preguntas orientadas por los datos demográficos relevantes. Estas preguntas solicitan información relacionada con la edad del encuestado, el grado escolar, el género, la ocupación, el nivel de ingresos, la localización geográfica, el tipo de escuela (privada o pública), años de experiencia profesional, años como administrador, raza/etnia, hermanos o niños en casa/ escuela, etc.

Para iniciar con el desarrollo de los cuestionarios, el investigador debe pensar en todas las posibles preguntas que pueden ser incluidas y que hacen relevante la pregunta de investigación, desde el punto de vista de la posición teórica adoptada y en relación con otras formas que son utilizadas en la recopilación de datos. Cuando el investigador piensa si una pregunta puede o no ser agregada a la lista, la leerán muchas veces, cancelando las preguntas repetitivas o que no son relevantes. Este cambiante proceso es entonces repetido con el resto de las preguntas, identificando el dato que con cada pregunta se compila y se analiza la amplitud de campo de la meta y los objetivos de la encuesta. En este momento el investiga-

dor está menos interesado en el lenguaje de los reactivos que con lo que intenta, y el trabajo de cada reactivo mejorará en el cuestionario. Las preguntas que parecen más limitadas a los propósitos de la encuesta son eliminadas de la lista. El investigador considerará cuantos reactivos quedan en la lista y cuántos descarta. Aquí usará el mismo proceso de selección ya empleado, reflexionando sobre la conveniencia de volver a cada pregunta restante. Esto es necesario para crear preguntas adicionales que están encerradas en el contexto de la finalidad de la encuesta. Cuando se generan las preguntas y se decide acerca de ellas, es necesario considerar siempre el tiempo disponible, la importancia de los datos de la encuesta, especialmente el diseño del estudio (por ejemplo, ¿el dato jugará un rol central en el estudio, o únicamente un rol de apoyo?).

El investigador entonces dirige la temática de las preguntas y revisa el vocabulario, la gramática, etc., para crear preguntas de buena calidad. Estas preguntas son probadas con un grupo tan similar en estructura como sea posible al grupo destinado, para eliminar ambigüedades y cubrir algunas dificultades prácticas con los encuestados, revisando el tiempo necesario para contestar el cuestionario. El investigador también desarrolla un cuidadoso lenguaje para las indicaciones e instrucciones que acompañan el cuestionario, este mensaje puede incluir:

- Un breve resumen del propósito del cuestionario.
- Una breve introducción para el profesor investigador, y un resumen de sus créditos como un competente y confiable investigador (por ejemplo, experiencias como profesor frente a grupo, experiencias pasadas como investigador, nivel de postgrado que actualmente cursa)
- Crear un clima de confianza para lograr que el encuestado entregue más información de acuerdo al cuestionario o al estudio.

Los cuestionarios pueden ser administrados al menos en tres formas:

- Personalmente, cuando el docente investigador tienen acceso directo a la población que va a ser encuestada y es posible administrar el cuestionario en forma directa y recogerlo inmediata-

mente después que ha sido contestado. Los escenarios donde esta forma es posible, es donde se tiene acceso a los salones de clases de los alumnos, al personal docente durante una reunión, con los padres de familia en una junta ciudadana, con estudiantes de un equipo deportivo, en club de la institución, etc.

- Por representación, cuando el investigador tiene a alguien más que puede administrar el cuestionario en su lugar. En la investigación educativa el representante es, generalmente, el docente del salón del clases, quien lee la carta que acompaña al cuestionario para el grupo y observa el desarrollo de las respuestas y recopilación del cuestionario durante el tiempo de la clase, cuando el docente investigador esta ausente.
- Por correo, esta forma incluye el envío del cuestionario por correo a los encuestados previamente seleccionados, incluyendo la estampilla en el sobre, y solicitando a los encuestados que completen el cuestionario, para enviarlo de regreso por correo cuando esté terminado.

No hay reglas rígidas y rápidas para administrar los cuestionarios. Sin embargo, cuando se hace en forma personal y a través de un representante, la recopilación tiende a obtener más altos niveles de cuestionarios contestados, que los realizados a través del correo. (Muchos investigadores encuestadores sugieren que un 40 por ciento de los cuestionarios por correo es la expectativa a obtener).

Entre las orientaciones para el desarrollo efectivo de los reactivos del cuestionario, incluimos las siguientes:

- Evitar preguntas o reactivos que requieren del si o no como respuesta. Ya que el objetivo general de las encuestas abiertas-cerradas es generar tantos textos escritos por los encuestados como sea posible.
- Mínimas preguntas ambiguas. El significado de las palabras utilizadas en la pregunta o reactivo debería ser claro y rápidamente disponible para el encuestado. En el ejemplo usado previamente, el docente investigador necesita asegurarse qué tan cuidadosamente definió —en la carta o en la sección introductoria del cuestionario— lo que entiende por nuevas tecnologías, para minimi-

zar las confusiones de los encuestados y para asegurar que los encuestados se centren en las tecnologías digitales, las cuales son el núcleo de su estudio.

- Generar preguntas y reactivos centrales. Cada pregunta debe solicitar únicamente una cosa, y cada reactivo del cuestionario debe pedir respuesta a una sola cosa, de otra forma el encuestado puede sentir que escribe demasiado y sentirse confundido con la clase de respuesta que se le solicita.
- Evitar preguntas o reactivos tendenciosos. Un reactivo o pregunta es juzgada como tendenciosa si las señales de la palabra te llevan a una posición o respuesta particular. Por ejemplo, considera la pregunta: ¿Piensas que el uso de las nuevas tecnologías son una satisfacción personal, que se da más fuera, o dentro de la escuela? Esta pregunta invita al encuestado a estar de acuerdo con el investigador en que el uso de la tecnología es más satisfactoria fuera que dentro de la escuela. Las preguntas tendenciosas, no generan ni proveen información válida, ya que la gente tiende a responder las preguntas del cuestionario y los reactivos en la forma que ellos piensan que deben contestar. Cuando la pregunta señala un tipo de respuesta, es fácil para los encuestados no contar cosas importantes de su experiencia personal que difiere de la respuesta esperada en la pregunta.
- Usar con cuidado las palabras en las preguntas, con los idiomas que sean necesarios, de tal forma que resulten accesibles a los encuestados. Esto puede incluir el uso de formas gramaticales que están más cercanas a la naturaleza del lenguaje hablado que ellos utilizan que del lenguaje escrito, evitar el lenguaje especializado (por ejemplo, utilizar la palabra uso en lugar de práctica), conservando las preguntas y los reactivos breves, de tal forma que la lectura sea fácil —especialmente para los estudiantes.

Incluye preguntas planeadas de antemano para tener mayor información en los puntos estratégicos. Por ejemplo, la pregunta, ¿Cuál ha sido una de las cosas más interesantes que has hecho con la computadora u otras nuevas tecnologías en la escuela?, puede ser seguida por el espacio para la respuesta y continuar con la pregun-

ta que sigue: ¿Qué fue lo interesante? y un espacio adicional para escribir la respuesta.

El mejor método para plantear preguntas y reactivos de buena calidad en un cuestionario, es probarlo por lo menos una vez antes de usarlo para recopilar datos para el propio estudio.

Actividad:

Lee la siguiente lista de reactivos de cuestionario de preguntas e identifica cuáles son las más adecuadas para un cuestionario que ha sido desarrollado para usarlo con alumnos de secundaria.

1. Describe tan detalladamente como puedas, sobre el uso que le das a la computadora o a las nuevas tecnologías digitales (por ejemplo, Internet, cámara digital, reproductora de video, video juegos), que tienes en la casa o en la escuela.
2. Si has hecho uso de nuevas tecnologías (por ejemplo, computadoras, cámaras digitales, cámaras *web*, Internet) en tus clases en los últimos dos años ¿De qué forma has incluido nuevas tecnologías en el salón de clases?
3. ¿Cuáles son algunas de las cosas que tu mamá hace en la computadora de tu casa?
4. ¿Cuáles son tus planes en cuanto termines la secundaria?
5. ¿Cuáles han sido tus experiencias personales en el desarrollo de seminarios profesionales que han tenido como finalidad el uso de la nueva tecnología en el salón de clases?
6. ¿Te has sentido beneficiado o no con estos seminarios?
7. ¿Qué ha sido lo más interesante que has hecho con computadoras o nuevas tecnologías en esta escuela?
8. ¿Qué lo hizo interesante?
9. ¿Cuáles son las razones para tus decisiones?

Lecturas sugeridas

- HAK, T. *Qualitative Methods for Improving the Quality of Survey Data*. Londres, 2002.
- FINK, A. y Kosecoff. *How To Conduct Surveys: A Step-by-Step Guide*. Thousand Oaks, California, 1998.

Localizando documentos extensos como fuentes de datos escritos para proyectos de investigación cualitativa.

Describiremos brevemente procedimientos incluidos en la recopilación de datos escritos, usando documentos extensos de cuatro formas de situaciones típicas en la investigación cualitativa educativa. Estos son:

- Buscar archivos en base de biblioteca y en línea, como dato de fuente relevante histórico y contemporáneo para algunas preguntas de investigación.
- Localizar fuentes escritas no convencionales –como son los sitios *web*, fotografías, video juegos, CD-ROOM, etc.– que proporcionarán artefactos y otros datos relevantes para el análisis de algunas preguntas de investigación.
- Identificar textos participantes que servirán como datos primarios para el proyecto de investigación.
- Identificando y apropiándose de textos escritos no participantes (diferentes al material archivado) que servirá como dato primario para el proyecto de investigación.

Buscando archivos

En muchos estudios cualitativos en educación, es necesario recopilar datos que se localizan en archivos públicos registrados, escritos personales, inventarios almacenados, etc. Este material puede ser antiguo –como en el caso de los estudios cualitativos que incluyen componentes históricos significativos– o relativamente actual. Algunos de estos materiales existen como archivos físicos en documentos originales de las bibliotecas públicas, bibliotecas nacionales, departamentos de gobierno, oficinas administrativas de las escuelas, etc. Algunos están en colecciones particulares o en colecciones de fundaciones y consorcios. Se han incrementado las copias electrónicas hechas con material archivado, y disponibles como archivos en línea.

Localizar material relevante implica ir a diferentes fuentes y buscar diferentes tipos de expertos. Por ejemplo, si un investigador está dirigiendo un estudio de caso cualitativo y de evaluación, so-

bre cómo las nuevas tecnologías han sido introducidas en los programas de aprendizaje en una escuela en particular o en un conjunto de escuelas, puede ser muy importante saber qué fuentes se compraron, en cuánto tiempo y con qué secuencia. Esto en un periodo de cinco años. Tal información probablemente estará disponible en los registros de compra de la institución —si es que a las escuelas se les exige registrar sus compras—. En este caso, el oficial o la secretaria expertos pueden ser importantes en la escuela o en la región. Ya que esta no es el tipo de información que se puede obtener de un bibliotecario o en una página maestra. Un buen investigador se dará cuenta que las preguntas relacionadas con la introducción de las nuevas tecnologías en los programas de aprendizaje deben, necesariamente, tomar en cuenta el equipo que incluye. También estará interesado en cosas relativas a los gastos hechos para el equipo, programas, capacitación en el uso de las nuevas tecnologías, y el desarrollo profesional del docente en la implementación de las nuevas tecnologías. De aquí, que es necesario localizar registros relevantes y testimonios de las personas que los pueden hacer disponibles. Esto reúne diferentes tipos de búsqueda, en donde se usan categorías y catálogos. Parecerá más una búsqueda a través de sistemas humanos: el docente solicita al director quien otorga el permiso para acceder a los registros, éste lleva al investigador con la secretaria, la secretaria localiza los archivos relevantes y los fotocopia. También es importante obtener, al mismo tiempo, copias de las minutas de las reuniones de los comités, dónde se tomaron decisiones sobre las compras y las razones para comprar unas cosas y no otras.

Casi en el extremo opuesto, podemos considerar el ejemplo de un estudio importante de literatura, desarrollado en los años setentas por Harvey Graff,⁶ quien se interesó en evaluar la amplia creencia de que la literatura es la herramienta clave para asegurar completamente la vida personal y para producir buenos ciudadanos. Así que su pregunta abierta fue acerca de si la literatura trae ventajas para el individuo en términos de desarrollo personal, felicidad e igualdad de oportunidades, para alcanzar fines como las ventajas económicas, la movilidad social, la satisfacción en el empleo y el enri-

⁶ Graff, 1979.

quecimiento personal. El pensó que sería interesante incluir dimensiones históricas en este estudio, de tal forma que era posible revisar algunos ejemplos de personas en el pasado que no fueron personas cultivadas y que sin embargo se desarrollaron bien en la vida.

En el diseño de investigación de Graff, hay cuatro requisitos principales. Primero, buscar los lugares que tengan buenos registros individuales en un determinado tiempo. Segundo, mezclar a la gente culta con la no culta. Tercero, ver los datos de los representantes que puedan servir como indicadores de movilidad, calidad de vida personal, beneficios, etc. Cuarto, tener una información adecuada que describe las características de esa clase, raza-etnia, etc. Básicamente, el diseño de la investigación de Graff incluye el estatus alfabetizado (alfabeta y analfabeta) de los individuos con diferentes características descritas, para ver si la alfabetización tiene un impacto en los beneficios y movilidad de los individuos sobre el tiempo, sosteniendo otras variables constantes (características descritas).

Con el apoyo del experto en historia Michael Katz, Graff identificó tres ciudades canadienses que apoyaron los requerimientos de su diseño para recopilar datos. Las tres ciudades fueron: London, Hamilton y Kingston en la provincia de Ontario, todas con un censo informativo sobre el estatus de alfabetización, en una significativa población de analfabetas, y buenos documentos de registros pertenecientes a las características sociales atribuidas. De hecho, las fuentes de información del estudio de Graff, fueron tan buenas como las hubiera esperado un historiador. Cada ciudad tenía una gran cantidad de ciudadanos inmigrados, principalmente israelíes, ingleses, y estadounidenses. Muchos de los nacidos en Estados Unidos eran de origen africano. Las características atribuidas y asociadas con el analfabetismo fueron por ser de origen israelí, católicos, color de raza y ser mujer. Las personas mayores con estas características resultaron tener mayores posibilidades de ser analfabetas que las personas jóvenes. Graff clasificó una muestra de personas analfabetas y alfabetas a través de sus características atribuidas.

Para probar la afirmación del beneficio personal como consecuencia de la alfabetización, Graff comparó la población no analfabeta y la analfabeta en la muestra, con los tipos de ocupación y el nivel de ingreso, que es la forma más rápida de medir los beneficios personales. Hizo una comparación inicial en 1961. Identificando a los analfabetos adultos de la población que estaban todavía en el pueblo en 1971 y recopiló información sobre su ocupación y el nivel de ingreso. También identificó a los hijos alfabetizados y a los analfabetas adultos, recopilando información de su estatus ocupacional y sus niveles de ingreso.

Para recopilar los datos, Graff tuvo que localizar los registros públicos (de más de 10 años de antigüedad) en las oficinas de autoridades municipales de los tres pueblos. Buscó el apoyo de sus colegas académicos y tutores, e hizo los contactos necesarios entre autoridades municipales, bibliotecarios, expertos de archivos, etc. Un punto clave que hay que hacer notar aquí, es que Graff ya tenía todo en mente antes de que fuera a buscar la información escrita. Tenía un diseño de investigación muy complejo, con formas de controlar las variables. Esto ayudó a decidir qué tipo de registro necesitaba, y capacitarlo para evitar recopilar material no relevante e innecesario.

Actividad:

Lee nuevamente el párrafo anterior que describe los elementos del diseño de investigación de Graff y los tipos de registros localizados por él.

En tus propias palabras, explica la lógica o estrategia del diseño de investigación de Graff.

Explica las relaciones entre los componentes de su diseño y los varios tipos de registros localizados por él. ¿Qué hace a estos registros relevantes y necesarios?

En un nivel muy similar, tenemos un estudio conducido en Nicaragua, en el cual participamos.⁷ El equipo de investigación localizó registros de mujeres en una región particular, quienes habían participado en la cruzada nicaragüense de alfabetización en 1980, para investigar si permanecieron los efectos de la alfabetización en esas mujeres que fueron alfabetizadas en la cruzada. Esto abarcó inves-

⁷ Sandiford y Lankshear, 1994 ; Lankshear y Sandiford, 1995.

tigación en los archivos del Museo de Alfabetización y del Ministerio de Educación, así como consultas con autoridades municipales, gente local, maestros participantes en la cruzada, etc. En este ejemplo también la recopilación de datos fue argumentada por un diseño complejo de investigación, que incluye técnicas, estadísticas, técnicas especializadas, estadística retrospectiva para desarrollar un ejemplo de estudio de población y la localización de los registros relevantes archivados.

En varios países y regiones esta es una nueva posibilidad para buscar archivos de registros en línea y documentos relevantes a nivel de los propósitos de investigación cualitativa. Algunos de estos los hemos localizados en para Inglaterra, Australia y el Pacífico:

Archivos Nacionales de Australia (<http://www.naa.gov.au>)

Sitios de historia oral en la biblioteca de Internet de John Oxley (<http://www.slq.qld.ov.au/jooralin.htm>)

El catálogo en línea de la Oficina de los Registros Públicos (Reino Unido) (<http://www.pro.gov.uk/finding/default.htm>)

Biblioteca en Internet de publicaciones recientes; una biblioteca digital de publicaciones y revistas de los siglo XVIII y XIX (<http://www.bodley.ox.ac.uk/ilej/>)

Depósito de fuentes primarias: Asia y Pacífico (<http://www.uidaho.edu/special-collections/asia.htm>)

Como en la mayoría de los ejemplos que hemos dado, estos sitios fueron encontrados usando el *Google* y buscadores similares, usando categorías más o menos intuitivas, y frases de lenguaje natural como: *On line Archives Public Records England, Archives Australia, y Oral History Archives*. Es importante hacer notar que las investigaciones en línea pueden darnos valiosa información acerca de archivos fuente que no son válidos en línea, pero que son más amplios a través de bibliotecas. Usualmente, también nos darán direcciones para contactar, y correos de información que el investigador puede usar para obtener asistencia futura.

Localizando fuentes escritas no convencionales

Muchos proyectos de investigación cualitativos en educación incluyen la recopilación de datos escritos en formas de textos no convencionales. Algunos ejemplos obvios que se incluyen en los estu-

dios cualitativos de los niños que interactúan con CD-ROM en los libros de cuentos,⁸ o jóvenes jugando video juegos.⁹ Para estudiar tales interacciones y actividades es necesario seleccionar y describir las fuentes particulares que serán utilizadas en el proyecto. Estos serán los artefactos que darán cuenta de los propósitos de la investigación. En su estudio, Cynthia Smith¹⁰ utilizó varias historias de CD-ROM en su investigación de patrones de muchachos que se comprometieron con el CD-ROM, en donde los medios del libro de cuentos incluía dibujos tradicionales de los niños en los libros, y estos niños generaron un enfoque con la experiencia de aprendizaje en los libros de cuentos. La autora estaba interesada en ver si los patrones de interacción de los niños en los diferentes tipos de textos diferían unos de otros. Los cuentos de historias a través del CD-ROM, incluyó temas como: *Stellaluna*, *Ruff's bone*, *Aesop's Fables*; *The Tortoise and the Hare*, *Green Eggs and Ham*, *Sheila Rae*, *The Brave*, *Scholastic's papa*, *Please Get the Moon for Me*, *Western Publishing's Little Monster at School*, *All by Myself*, *Grandma and Me*. Estas historias fueron seleccionadas de acuerdo con el criterio en el nivel de interacción que tenían, su relación e interés de las cosas por parte del muchacho, el tiempo que tardaba, etc.

El estudio de Gee, sobre estudio de video juegos es una investigación compleja sobre los principios del aprendizaje, que encuentra en la operación de los juegos. Gee, inicia con la premisa de una compañía que produce video juegos, que para ser exitosa tiene que venderlos. Los juegos a la venta, deben tener éxito en capacitar a los jugadores, interesándolos sustancialmente. Gee dice que una de las características necesarias para que los juegos tengan éxito es contener en su interior habilidades que los capaciten a aprenderlas por niveles, en donde los jugadores regresan una y otra vez al mismo nivel, hasta que lo superan; debe también tener retos que los mantengan interesados, aún cuando ellos ya sepan cómo jugar. Un aspecto importante del estudio de Gee contiene la identificación de los principios con los que capacita el juego para ser aprendido (por supuesto, está contrastando los juegos con algunas de las formas

⁸ Por ejemplo, Smith, 2001, 2002.

⁹ Gee, 2002.

¹⁰ Smith, 2001.

de aprendizaje basadas en la escuela; que para muchos estudiantes no está basado en los principios que permiten un aprendizaje exitoso). Para obtener el nivel necesario, Gee investigó muchos géneros diferentes de juegos –juegos de puntería, juegos de actuación de roles, juegos de simulación, etc. Analizó los juegos de los niños lo mismo que los juegos de los adultos, juegos que tienen una terminación y juegos que no la tienen, y seleccionó los juegos que pueden ser para mujeres, para hombres y para ambos sexos. También seleccionó los juegos de acuerdo con el interés y la habilidad de cada uno. Comprenderlos y analizarlos lo suficiente en términos de los principios de aprendizaje, le llevó mucho tiempo, pero aprendió cómo jugar por largos periodos sin frustrarse, y cómo llegar más allá de los niveles elementales del juego, etc. Entre los juegos que constituyeron los datos escritos no convencionales en el contexto empírico de Gee están: *Winnie the Poo*, *Pyjama Sam*, *Pikmin*, *Return to Wolfenstein Castle*, *Sim City*, *The Sims*, *The New Adventures of the Time Machine*, *The Tomb Raider*, *Deus Ex*, *Max Payne*, *Metal Gear Solid*, *Age of Camelot* y *EverQuest*.

Otra muestra de estudios que incluyen datos escritos no convencionales, se pueden encontrar en el trabajo seleccionado por Colin Symes en Australia, que usa fotografías de los vestíbulos de las escuelas,¹¹ se interesó en las formas semióticas de análisis que pueden ser utilizadas para investigar la forma en que una escuela crea y organiza su vestíbulo para construir una clase particular de imagen, sentido de expresión y, especialmente, la cultura escolar. En este trabajo, Symes consideró un gran número de vestíbulos. También generó nuevos datos escritos a través de las fotografías que él mismo tomó, estas fotos al convertirse en textos, pueden estar sujetos a las formas semióticas relevantes en el análisis del discurso, para generar el conteo del rol constitutivo en los vestíbulos, creando una cultura escolar particular, y para evaluar los sucesos o la forma de organizar los esfuerzos de la escuela; en este caso, la recopilación de datos fue asunto de identificar escuelas que tenían vestíbulos y que Symes pensó que serían interesantes como objeto de estudio. Para generar la población de su estudio, Symes empleó categorías y dimensiones de escuelas públicas, escuelas privadas,

¹¹ Symes, 1999.

escuelas urbanas y rurales, escuela suburbanas, escuelas de servicio a grupos con diferente estatus socioeconómico, escuelas para un sólo sexo, escuelas mixtas, etc.

Alguno de nuestros trabajos recientes,¹² han utilizado hipervínculos en sitios electrónicos y páginas *web* como datos escritos para los propósitos de la investigación cualitativa. Estamos interesados en el nuevo fenómeno donde los gobiernos utilizan el Internet como fuente de aprendizaje en las escuelas. El proyecto más ambicioso desarrollado en alguna parte del mundo se ubica en la dependencia del gobierno británico para el aprendizaje.¹³ Para orientar nuestro trabajo invertimos muchas horas explorando en las diversas fuentes disponibles del Departamento Nacional de Aprendizaje, para conocer su nivel de amplitud y calidad. Después seleccionamos páginas *web* típicas para acercarnos al análisis, utilizando métodos que se obtuvieron del análisis semiótico, análisis del discurso crítico, análisis sociolingüísticos, etc. La recopilación de datos en este caso —del Departamento Nacional del Aprendizaje como base para la enseñanza del Internet, y como fuente de aprendizaje— puede ser vista desde dos niveles distintos. El primero, a un nivel general: simplemente incluye la búsqueda a gran escala en las líneas gubernamentales sobre las iniciativas de aprendizaje. Hay muchos de éstos en la bibliografía y donde nuestra búsqueda basada en el *Google* rápidamente identificó al Departamento de Producción del Aprendizaje, como la iniciativa más ambiciosa desarrollada en el mundo de habla inglesa. El segundo nivel es más fino, y se obtuvo en un tipo de muestra de estudio en los sitios, entre cientos y miles de páginas *web* vinculadas al Departamento de Producción del Aprendizaje. Estas búsquedas específicas fueron guiadas por nuestros propósitos inmediatos, tales como encontrar páginas *web* y sitios relevantes para el tema de la alfabetización de los niños. Esto significa que únicamente se buscan los sitios relevantes en la alfabetización educativa que incluyen a niños de más de diez años de edad. Esto redujo la búsqueda considerablemente. Los sitios consecuentemente seleccionados para el análisis, reflejaron nuestro propio interés en las teorías socioculturales de la alfabetización, así

¹² Lankshear y Knobel, 2002, 2003.

¹³ <http://www.ngfl.gov.uk>

fue como hicimos los tipos de análisis, los cuales ubicamos en los temas de datos escritos en la forma seleccionada de sitios y páginas web.

Localizando textos participantes como datos escritos en investigación cualitativa educativa

Los proyectos de investigación cualitativa en educación, utilizan con frecuencia una extensión de textos que han sido producidos por los estudiantes como parte regular de su trabajo en la escuela, pero que después se utilizaron como parte de la información base en un estudio para explorar aspectos educativos teóricos y prácticos. Por ejemplo, los ensayos de un estudiante pueden ser recopilados como datos empíricos relacionados con la escritura académica en las escuelas y universidades. Los documentos de examen de los estudiantes y sus ensayos pueden ser ejemplos para comparar su efectividad y utilidad como medios de apropiación de aprendizaje del estudiante. Un tipo de estudio común pero razonable en los países de habla inglesa, ha incluido muestras recopiladas de los trabajos de los estudiantes —en el contexto de la escuela y fuera de ella— para analizar los patrones de formación en la identificación de género, y para comprender cómo la construcción social del género es mediada por las prácticas escritas.

En un estudio,¹⁴ los investigadores analizaron un texto escrito por un grupo de muchachos. El texto fue encontrado por una de las investigadoras cuando visitó el salón de clases de su hija, donde el texto había sido expuesto sobre la pared, al lado de otros ejemplos de escritura de los estudiantes. La investigadora utilizó una forma de análisis del discurso para identificar formas de violencia y posición de género en el texto. Este análisis se convirtió en la base para desarrollar un argumento teórico y político basado en el género, y para los enfoques del lenguaje en la alfabetización educativa que fracasa por considerar el contenido y la ideología operante en los textos de los niños.

Un punto importante aquí, es que en este caso un texto único proporciona la base de datos para un estudio completo con una agenda de investigación amplia. Esto resalta un punto que es muy impor-

¹⁴ Gilbert y Rowe, 1989.

tante, la relación de la recopilación de datos con el hecho de que en la investigación cualitativa el objeto de investigación desarrolla con frecuencia significados profundos en el estudio de un fenómeno social. Lo cual quiere decir que en muchos casos la profundidad y la complejidad del análisis es más importante que la cantidad de datos compilados, y que siempre tendremos suficientes datos para los propósitos de investigación. En este caso, sin embargo, sucede que los propósitos pueden ser encontrados con una pequeña cantidad de datos en combinación con la aplicación de una teoría firme y con el énfasis en la teoría de desarrollo de la información, lo mismo que el análisis de datos a profundidad, utilizando poderosas formas de análisis de información. Como hemos mencionado en alguna parte de este capítulo, las formas de análisis sociolingüístico, por ejemplo, necesitan mucho más tiempo que las formas elementales de análisis de contenido. Lo mismo es verdad para varios de los enfoques de análisis de discurso ya existente. Estas son labores intensas. Al mismo tiempo, donde el análisis de contenido es simplemente más predecible que las formas de análisis más complejas (por ejemplo, desarrollando el análisis de categorías, los análisis taxonómicos, etc.), el análisis del discurso generalmente constituye el análisis completo de un estudio. Esto es por que se interesa en mostrar los elementos del discurso, los cuales son extremadamente complejos y de hecho pueden estar comprendidos en la actividad entera de los humanos, desde el particular punto de vista teórico. Si un investigador intenta utilizar textos escritos como una parte o como un todo en los datos empíricos para análisis de discurso, puede ser necesario recopilar únicamente un pasaje pequeño de escritos, pero también hay que poner atención cuidadosa a los textos que se han seleccionado. Estos serán textos que aparentan tener la capacidad de hablar, y ser amplias y ricas facetas de un discurso. En muchos casos aprender cómo seleccionar dichos textos es una tarea importante, al igual que desarrollar el dominio de los enfoques de análisis del discurso para la investigación cualitativa. Esto no se adquiere rápidamente y con frecuencia es mejor aprenderlo observando cuidadosamente a los investigadores expertos cuando seleccionan los textos escritos para el análisis del discurso sociolingüístico y formas similares de análisis.

Actividad:

- Da una descripción de los textos sobrevivientes participantes.
- Localiza en la bibliografía un estudio de investigación en el cual los textos sobrevivientes participantes sean una parte importante de los datos empíricos para el estudio.
- Identifica los motivos y los criterios con los cuales los investigadores seleccionaron los textos sobrevivientes participantes que ellos utilizaron. Si estos no están explícitos en el artículo, tratar de deducirlos del reporte de investigación con base en los motivos y las decisiones que fueron hechas para la recopilación de datos escritos.
- Si otras clases de datos (escritos o de otras formas) además de los textos escritos sobrevivientes fueron recopilados, identifica cuáles son.
- Describe el rol particular jugado por los textos participantes sobrevivientes en el conjunto de datos (por ejemplo, ¿es el rol principal, es un rol de apoyo o argumentativo? ¿cómo los textos sobrevivientes participantes complementan otras formas de datos escritos que fueron recopilados?
- Identifica y describe el enfoque aplicado en el análisis de datos de los textos participantes sobrevivientes.
- Comenta este enfoque analítico, si te parece que es o no es mejor, para pequeñas o grandes cantidades de datos de textos sobrevivientes participantes. ¿Cuáles son tus razones?
- Repite esta actividad con los otros tipos de datos escritos desarrollados en este capítulo.

Localización de textos no participantes como datos escritos en la investigación cualitativa educativa

Los proyectos de investigación cualitativa que investigan a las escuelas y a los sistemas escolares que implementan cambios curriculares, con políticas de reformas educativas, o estudian aspectos de aprendizaje en el salón de clase etc., requieren que los investigadores recopilen un tipo de documentos sobrevivientes relevantes, que proporcionen datos escritos en el contexto empírico. Tales documentos incluyen textos de legislación, documentos de política, documentos de currículum, libros de texto y otras fuentes que actualmente no las han producido las personas directamente involucradas en el contexto estudiado. Un ejemplo típico es cuando un investigador cualitativo investiga cómo los libros de texto escolar juegan un rol en el proceso de constituir la ideología de los estudiantes.

Podemos considerar un ejemplo en *Maneras de Ver*.¹⁵ El ejemplo específico incluye un texto corto llamado Los Viajes de Colón que tomamos de un folleto de la SEP llamado *Los descubrimientos de Cristóbal: Historia sobre una historia* (SEP 1994).

Los viajes de Colón

En su primer viaje, Colón salió del Puerto de Palos el 3 de agosto de 1492 y, después de dos meses de travesía, el 12 de octubre de 1492 llegó a una isla americana, la isla de Guanahaní, a la que llamó San Salvador

Cristóbal Colón realizó tres viajes más, en los que tocó algunas tierras del mar Caribe, las tierras centroamericanas y llegó hasta lo que hoy es Venezuela, pero nunca supo que se trataba de un nuevo continente

El nuevo Mundo

Después de Cristóbal Colón, muchos europeos se aventuraron a cruzar el océano Atlántico.

Otro marinero italiano, Américo Vespucio, fue el que descubrió que las tierras a las que llegó Colón eran un continente.

Por eso al nuevo continente se le dio el nombre de América, en recuerdo de aquel explorador italiano.

Quiénes viajaron al Nuevo Mundo

Desde España se embarcaron muchos hombres hacia las islas recién descubiertas para establecerse. Estos hombres eran frailes, que trataron de convertir a los indígenas al cristianismo y de enseñarles el alfabeto español.

También viajaron hacia el mundo americano muchos campesinos pobres cuyas tierras no les daban lo suficiente para vivir, y numerosos hombres sin trabajo o perseguidos por la justicia.

Cómo vivieron en el Nuevo Mundo

Los españoles que llegaron a las islas se llamaron colonos, porque llegaron a fundar colonias que dependían de la Corona española.

Los reyes españoles nombraron un gobierno en las nuevas tierras.

¹⁵ Knobel y Lankshear, 2001, pp. 299-302.

Los colonos explotaron las minas y las tierras de las nuevas posesiones, aprovechando el trabajo de los indígenas y trayendo a América esclavos africanos.

Este es un texto que puede ser investigado como un ejemplo de representación de los grupos sociales que entran en contacto. En los países que tienen una historia en la cual las personas indígenas fueron colonizadas por extranjeros, siempre han estado luchando desde el proceso de colonización y muestra cómo los grupos han sido representados. Las formas en que la gente joven llega a entender este aspecto de su historia y cómo relaciona su propia identidad con los integrantes de diferentes grupos culturales, y los roles que juegan los textos —especialmente los textos que los estudiantes encuentran formales y con un contenido oficial en su educación— han llegado a ser importantes para el interés de la investigación. Tal investigación debería centrarse solamente en las representaciones textuales de los grupos sociales que entran en contacto por la colonización. Sucesivamente, se debe orientar este tema a un caso específico, en donde los libros de texto pueden funcionar ideológicamente. De la misma forma, en el contexto del estudio de investigación, un libro completo como *Los descubrimientos de Cristóbal: Historia sobre una historia*, debería ser desarrollado. Al mismo tiempo, el investigador puede seleccionar temas particulares de determinados libros, o tal vez, de un libro en particular.

Las decisiones sobre la recopilación de tales datos escritos —los textos específicos a recopilar, cuántos textos, de que áreas o temáticas, etc.— necesitan ser hechas a la luz de los temas que hemos discutido en relación con el desarrollo de las entrevistas y los reactivos en los cuestionarios. Por ejemplo:

- Las preguntas de investigación y los propósitos.
- El rol que jugarán los datos escritos en el estudio.
- El tiempo y otras fuentes que uno tiene disponibles.
- La forma o las formas de análisis de datos que vamos a emplear.
- La perspectiva teórica que justifica el estudio, y en particular un enfoque para el análisis de datos e interpretación de los hallazgos, etc.

La siguiente tabla, reproducida de las páginas 302-303 de *Maneras de Ver*, indica el tipo de condiciones bajo las cuales un texto como Los viajes de Colón, debería ser seleccionado como una unidad de datos escritos en el contexto empírico del proyecto de investigación cualitativa.

Propósito de investigación	Investigar de qué manera trabajan los relatos, ideológicamente hablando.
Pregunta de investigación	De qué modo se representan los diferentes grupos sociales de la historia mexicana, en un libro de texto para la escuela.
Datos	Cita que se toma de una fuente oficial de programación escolar.
Enfoque	Análisis crítico de textos basados en la lingüística.
Teoría de apoyo	Lingüística sistémica funcional.
Herramienta o técnica de análisis	Identificar los procesos materiales que se asocian con los diferentes grupos sociales.

Actividad:

- Copia la tabla anterior con los mismos seis conceptos (propósitos de la investigación, pregunta de investigación, etc.), pero deja en blanco los espacios de cada concepto.
- Piensa en un proyecto de investigación cualitativa que requiera de la recopilación de algunos datos escritos en documentos sobrevivientes para la información empírica. Estos pueden ser de datos de archivos, datos no convencionales, textos participantes, textos no participantes, o cualquier combinación de éstos.
- Con base en tus ideas sobre el proyecto de investigación, completa los espacios en blanco de la tabla.
- Escribe una nota sobre criterio general, que hemos mencionado en este capítulo, para decidir cuántos y qué clase de datos escritos recopilar para la información empírica de un proyecto de investigación cualitativa.

- Agrega a esta lista cualquier otra idea que creas que es importante, basado en las lecturas que has hecho sobre investigación cualitativa.
- Utilizando toda la información de los pasos 1-5 anteriormente, localiza dos o más partes de datos escritos que puedan ser apropiados para la investigación que tienes visualizada.
- Proporciona una descripción escrita de las razones por las que tú crees que estas partes de datos escritos son apropiadas.

VI. La calidad de las investigaciones cualitativas: validez y confiabilidad

Introducción

En capítulos anteriores hemos discutido el rango de conceptos, planteamientos, criterios y principios relacionados con la investigación cualitativa en educación. Nos hemos propuesto proporcionar a los lectores una buena base para el entendimiento de la recopilación de datos de manera argumentada. Aunque hay mucho más que se puede decir acerca de la recopilación de datos en la investigación cualitativa de lo que hemos sido capaces de desarrollar aquí, creemos que la base más importante en la comprensión necesaria para la exitosa recopilación de datos ya ha sido discutida.

Sin embargo, algunas preguntas generales importantes acerca del desarrollo de la investigación cualitativa permanecen. Brevemente discutiremos dos de estas preguntas en este capítulo, en referencia particular a la recopilación de datos.

- ¿Cómo podemos juzgar la calidad en un estudio de investigación cualitativa? En otras palabras, ¿Qué hace a un buen estudio?
- ¿Cómo las características de la buena calidad en la investigación, se aplican específicamente en la recopilación de datos de la investigación cualitativa educativa?

Estas preguntas, en efecto, plantean ¿cómo sabemos o juzgamos cuáles estudios de investigación aceptar, o tomar seriamente? ¿qué tan bien y de qué forma hemos entendido el impacto de la recopilación de datos para la calidad de nuestro proyecto?

Muchos de los investigadores educativos del siglo XX proporcionan un tipo de respuestas. Sin embargo, durante las últimas décadas, comenzó a emerger un tipo diferente de respuesta, la investi-

gación cualitativa se volvió más definida y destacada. Es de gran ayuda entender el punto de vista tradicional de calidad en la investigación, con el fin de apreciar lo que se quiere decir con el acercamiento emergente en la investigación cualitativa educativa. En la siguiente sección, desarrollaremos brevemente el punto de vista tradicional. En las secciones restantes trataremos sobre la aproximación emergente. Cuál es la aproximación que encontramos de mayor utilidad para hacer nuestro trabajo y analizar el trabajo de otros investigadores cualitativos.

La calidad como validez y la confiabilidad

Durante gran parte del siglo XX, cuando la investigación educativa estuvo fuertemente dominada por espacios de la investigación cuantitativa, la calidad de un estudio fue juzgada de acuerdo con la extensión con que podía ser vista para demostrar validez y confiabilidad. En otras palabras, los estudios que tenían gran validez y alta confiabilidad eran vistos como estudios de buena calidad. De hecho, tanto la validez como la confiabilidad tenían dimensiones internas y externas. Esto quiere decir, que los investigadores hablaban de validez interna y externa de un estudio, y de una confiabilidad interna y externa. Estos conceptos se basaban al asumir el hecho que haciendo investigación era posible llegar a —o, al menos, acercarse— a la verdad o al punto correcto de cómo son las cosas en el mundo. Los conceptos tradicionales de validez y confiabilidad se basaban en la idea de que existían mundos físicos y sociales en una forma dada y que a través de la aplicación experta y rigurosa de los procedimientos de investigación podríamos llegar a conocer estos mundos más o menos como son.

Validez

Desde esta perspectiva tradicional, vemos que la validez interna consiste en implementar y desarrollar una metodología y un diseño de investigación riguroso y reconocido, usando técnicas de recopilación y análisis de datos de manera eficiente, para obtener resultados adecuados y avanzar en las interpretaciones correctas del estudio de los resultados. Por lo tanto, la validez interna consiste en

aquellos aspectos y capacidades que permiten a un estudio acercarse a la verdad, por estar bien organizado y correctamente conducido. En contraste, la validez externa de un estudio se refiere a la extensión en la cual los resultados se pueden generalizar para poblaciones completas en todos los casos. Por ejemplo un estudio del proceso de aprendizaje de 400 niños de seis años de edad será visto con validez externa si se cree que sus resultados se pueden generalizar a todos los niños de seis años en la población de la cual se ocupa el estudio (por ejemplo, todos los niños mexicanos de seis años, todos los niños michoacanos de seis años, todos los niños de seis años que van a la escuela).

Confiabilidad

En general se puede entender la confiabilidad en términos de consistencia, estabilidad (o falta de variación) y de réplica. La idea general de confiabilidad es que si la misma cosa se hace bajo las mismas condiciones (o equivalentes, con los mismos sujetos), siempre producirá los mismos resultados. Para asegurar la confiabilidad interna de un estudio, entonces, es importante hacer cosas como recopilar nuestros datos con la persona A y con la persona Z en la misma forma, y asegurarnos que una pregunta de entrevista significa lo mismo para la persona A que para la persona Z, etc. Si la investigación se hace con un equipo, entonces la confiabilidad interna del estudio significa asegurar que cada miembro del equipo recopile los datos de la misma forma, analice los datos de la misma forma, e interprete los resultados del análisis de los datos de la misma forma. La confiabilidad externa se evalúa de acuerdo con la extensión con la cual es posible, para otros investigadores, replicar el estudio en las mismas condiciones o en condiciones similares. En otras palabras, si un estudio de investigación es externamente confiable, un investigador que use los mismos métodos, condiciones, etc., debería obtener los mismos resultados que los encontrados en estudios anteriores.¹

¹ Wiersma, 1986, pp. 6-7.

Retos del enfoque tradicional para apropiarse de la investigación cualitativa

Durante las pasadas tres décadas, los investigadores cualitativos han incrementado sus retos, con los conceptos generales y supuestos subyacentes en la validez tradicional y con medidas de confiabilidad. Fundamentalmente, han cuestionado el planteamiento acerca de la existencia de una realidad establecida o una verdad que puede ser descubierta a través de la investigación y la medición.² Más específicamente, un interés estricto en la repetición y consistencia de los métodos, las condiciones y los resultados para establecer la confiabilidad en los hallazgos de un estudio, con frecuencia generan problemas que muchos investigadores cualitativos prefieren evitar. Por ejemplo, ignorar lo superficial y las contradicciones de los datos, con tendencia a construir lecturas simplificadas de un fenómeno complejo en estudio y, generalmente, observar los efectos del investigador sobre los datos y las interpretaciones.

Al mismo tiempo, es necesario tener alguna forma de verificación de los planteamientos y de la interpretación de los datos en la investigación cualitativa. Los investigadores cualitativos quienes se han formado con un nuevo enfoque para apropiarse de la investigación cualitativa, empiezan con esta premisa. Sin embargo, ellos desconocen que el proceso para lograr que el estudio de la investigación cualitativa sea reconocido y de mejor calidad, puede ser más difícil y riguroso que el tipo de procesos utilizados en la validez y confiabilidad tradicional, estas son revisiones que han prevalecido hasta la fecha. Conceptos que cuentan como la prueba que hemos producido un estudio de investigación reconocido, de buena calidad, y que las prácticas para implementarlas todavía se están desarrollando y refinando en la investigación cualitativa. Sin embargo, la perspectiva sobre la calidad de la investigación que está emergiendo con la investigación cualitativa, ha generado al menos dos categorías amplias de criterios que los investigadores pueden usar para evaluar la calidad de sus estudios. Estas son conocidas como validez comunicativa o credibilidad. A continuación las discutiremos.

² Ver por ejemplo, Carspecken, 1996; Glesne y Peshkin, 1992; Lather, 1991; LeCompte y Preissle, 1993.

Validez comunicativa

La validez comunicativa está relacionada con la demostración y la apropiación de la calidad del proceso de investigación.³ A partir del punto de vista del investigador sobre la validez comunicativa, el objetivo es presentar a los lectores un argumento cuidadoso de las interpretaciones y de las evidencias apropiadas que son adecuadas para soportar estas interpretaciones. Este enfoque de validez no está relacionado con los planteamientos acerca de la replicabilidad de un estudio o de la generalización de sus hallazgos e interpretaciones. El objetivo es tomar un reporte del proceso de investigación que dará a los lectores buenas razones para tomar seriamente la investigación como una operación en desarrollo bien intencionada y con integridad. La validez comunicativa incluye que el investigador establezca cierto tipo de relación amistosa con los lectores del estudio y con el público.

En otras palabras, la validez comunicativa es, de muchas formas, el resultado de la interacción entre los lectores y el reporte de investigación. Los planteamientos que en un estudio de investigación son válidos se basan en la comunicación de los lectores que reconocen que los argumentos del reporte de investigación y las evidencias que presenta para apoyar estos planteamientos son enunciados confiables y verdaderos.⁴ Para desarrollar la validez comunicativa, los investigadores deben hacer todo lo que está en sus manos, para asegurarse que los lectores juzgarán la argumentación de su estudio lo más transparente, bien desarrollado (apoyado por las evidencias) y tan coherente como sea posible.

Patti Lather⁵ describe la *validez comunicativa*, en términos de un *clic* de reconocimiento. Esta es la idea de que la respuesta a los planteamientos hechos por los investigadores acerca del análisis e interpretación de los datos, los lectores pensarán, por supuesto, que sí. Phil Carspecken⁶ habla de esta nueva forma de validez como la interacción comunicativa en un consenso entre los lectores y el reporte de investigación producido por el investigador. Steiner

³ Carspecken, 1996, p. 59.

⁴ *Ibid.*, p. 55.

⁵ Lather, 1991, p. 69.

⁶ Carspecken, *op. cit.* p. 55.

Kvale ⁷ ve la validez comunicativa en términos de un diálogo entre el investigador y los participantes, entre el reporte de investigación y el lector, y también, entre varios lectores y varias personas que discuten el tema.

Hay numerosas estrategias que los investigadores cualitativos pueden usar durante los procesos de investigación que logren ayudarlos eficazmente a establecer la validez comunicativa en su investigación. Describiremos tres de ellas y anotaremos algunas de sus implicaciones en la recopilación de los datos.

Las estrategias son:

- Análisis cruzado de múltiples fuentes de información o evidencias.
- Revisión de los participantes.
- Auditores externos.

Estas son algunas de las más utilizadas en la investigación cualitativa. Colectivamente, ellas proporcionan un *punto de vista externo* para verificar los planteamientos. El punto de vista externo se refiere a la evidencia y a la explicación que proporciona el reporte de investigación, que capacita a los lectores a auditar o evaluar cómo el investigador alcanza ciertas conclusiones y cómo interpreta los resultados de su análisis.

Otra estrategia útil no descrita aquí, incluye el análisis de párrafos, utilizando casos negativos de compañeros interrogados, y grupos de discusión.⁸

I. Análisis cruzado de múltiples fuentes de evidencia

Haciendo uso de múltiples fuentes de evidencia para apoyar los planteamientos de confiabilidad, e incrementar la posibilidad de obtener el si como respuesta de los lectores. En este estudio de caso sobre estudiantes adolescentes,⁹ Michele Knobel adelanta la interpretación de que Layla gasta mucho de su tiempo en la clase inten-

⁷ Kvale, 1994, p. 7.

⁸ Carspecken, *op. cit.*, p. 141; Fetterman, 1989, pp. 88-103; LeCompte y Preissle, *op. cit.*, p. 315-356.

⁹ Knobel, 1999, cap. V.

tando ser invisible. Para apoyar esta interpretación Michele presenta extractos de información de múltiples fuentes. Estos incluyen observaciones en el salón de clase, datos obtenidos durante la entrevista con el maestro de Layla, lo mismo que las observaciones hechas por Michele a Layla fuera del salón de clases, conversaciones con la mamá de Layla, etc. Cuando los lectores tienen evidencias complementarias para la interpretación que les llega desde muchos ángulos, hace que la interpretación parezca más convincente y fácil de aceptar.

El análisis cruzado de múltiples fuentes de información, es también útil en la identificación y explicación de la complejidad del fenómeno, porque cuanto más se analice la información desde diferentes puntos de vista, más podemos revelar –o construir– su complejidad.¹⁰ El estudio de caso de Michele sobre Jacques¹¹ ejemplifica esta idea. La información que obtuvo Michele con la entrevista del maestro de Jacques y sus padres, generaron diferentes perspectivas de la educación que presentaba Jacques en la escuela.

Las entrevistas con el maestro de Jacques, mostraron que ella estaba preocupada por el nivel de educación de Jacques y su falta de progreso académico. También sugirió que con frecuencia ella estaba frustrada por la aparente falta de aplicación de Jacques en el trabajo de la escuela. En contraste, las entrevistas de las discusiones informales que Michele había tenido con los padres de Jacques, sugirieron que ellos no pensaban que la escuela otorgara relevantes experiencias de aprendizaje para Jacques. Sabían que Jacques sería un valioso trabajador en los negocios de la familia, cuando eventualmente no iba a la escuela. Aún más, la información de la entrevista indicaba que los padres de Jacques, estaban seguros de que él sería un triunfador en el mundo de los negocios.

Estas perspectivas conflictivas sobre el lenguaje de Jacques y su desarrollo educativo presentado en la escuela, y que aparecen en la información de la entrevista, ayudó a Michele a llegar a tener conocimiento de las tensiones que Jacques estaba experimentando entre el tiempo de la escuela y su vida fuera de la escuela. Hubo una

¹⁰ Coffey y Atkinson, 1996, p. 14.

¹¹ Knobel, *op. cit.*, cap. IV.

tensión entre la retroalimentación que él estaba obteniendo con su competencia educativa (del docente) en el salón de clases, y la retroalimentación que estaba obteniendo de sus padres (y de otras personas), fuera del salón de clases. El que realizaba la retroalimentación le dijo que no estaba mejorando su estándar y que tendría que mejorarlo. Una retroalimentación posterior le dijo que lo estaba haciendo muy bien y que podría ser capaz de utilizarlo perfectamente bien en el mundo, de la misma forma en que utilizaba el idioma y la educación. Estas tensiones no deberían haber sido aparentes para el investigador, sin haber analizado múltiples fuentes de datos.

El análisis cruzado de múltiples fuentes de información es similar, pero no son sinónimos de estrategias de triangulación tradicional. La triangulación tradicional es cuando el investigador se interesa en agregar datos, para producir una esfera completa, más auténtica de representación del mundo social.¹² Sin embargo, la triangulación tradicional puede ser reducible, ya que está interesada en la convergencia. La finalidad es llegar a lo particular, a una interpretación organizada para explicar la verdad del fenómeno.

El tipo de triangulación no tradicional de la que estamos hablando aquí, en términos de análisis cruzado de múltiples fuentes de información es diferente. La finalidad es maximizar el rango de fuentes de información utilizados en el curso del estudio, para identificar puntos de convergencia, como también puntos de divergencia y contradicción. Así, en adición a las convergencias localizadas, este enfoque intenta identificar los patrones de evidencias que nos obligan a reanalizar las interpretaciones. También identifica las evidencias que capacitan o exigen al investigador a incluir una selección de posibles interpretaciones del fenómeno que se estudia, o incluir un rango diferente de las perspectivas de los participantes en el reporte final, más que la finalidad de que a un planteamiento en lo particular se le tenga como verdad.¹³

La vida es compleja y contradictoria. No es el simple fenómeno coherente que puede ser llevado a una visión de verdad única con

¹² Coffey y Atkinson. op. cit., p. 14.

¹³ Fetterman, 1998 y Lather, 1991.

los enfoques que promueven la convergencia y la unidad. Algunos aspectos pueden ser más o menos sin complicaciones y coherentes. Otros serán desordenados. Cuando los investigadores cualitativos, conscientemente, desarrollan un análisis cruzado de las fuentes de información, con frecuencia lo están haciendo más fácil para los lectores, que lo reconocen como correcto. Así es esto.

Hay una implicación muy clara cuando se diseña e implementa la recopilación de datos en la investigación cualitativa. Esto quiere decir, que mientras los investigadores están clarificando su problema de investigación y sus preguntas, pensando cómo recopilar y analizar los datos que necesitan desarrollar para sus propósitos, deberían ya estar pensando las formas de diversificar sus fuentes de información. Lo cual significa pensar cómo recopilar los datos de fuentes complementarias, y aumentarlas.

Simultáneamente, esto no quiere decir hacer proliferar las fuentes de datos por que sí. Esto puede ser tiempo gastado y consumido. La finalidad es asegurar que la recopilación de datos sea, en lo posible, eficiente y elegante, así se obtiene el máximo de información y se apoya la validez comunicativa desde un proceso económico de recopilación de datos. Al mismo tiempo que estamos pensando acerca de los posibles enfoques de la recopilación de datos para obtener la información, debemos también pensar en las combinaciones de los enfoques y en las fuentes que hacen que la información recopilada parezca más fuerte de que como se había visto. Esto incluye pensar la mejor forma de completar los datos de la entrevista con los datos observados y los datos escritos. Pero también incluye pensar en la mejor forma de complementar los datos de la entrevista que se compilaron con la información de otra fuente. Es asunto de considerar diferentes razones que hacen que algunas combinaciones sean mejores que otras, tomando la validez comunicativa en cuenta.

II. Revisión de los participantes

La revisión de los participantes incluye las interacciones entre el investigador, los datos interpretados y los participantes claves en el estudio de investigación. La finalidad es verificar la construcción del investigador o la representación de lo que sucedió, quién fue

incluido y quién no, etc. En la mayoría de los casos de revisión de los participantes, el investigador envía a los participantes claves en el estudio, copias en borrador del reporte completo, o secciones del reporte, pertenecientes a una persona en particular y pide que lean y contesten el material. El investigador pide a los participantes que revisen si han sido o no caracterizados o descritos en forma razonable por el investigador. También piden revisar si lo que han reportado y dicho es compatible con lo que recuerdan y con lo que significa, y si la forma en que los eventos son reportados concuerda o no con la forma como ellos recuerdan que sucedieron estos eventos, etc.

Algunos investigadores envían transcripciones escritas de entrevistas a los participantes para que revisen y verifiquen lo que han dicho, y si es interpretado apropiadamente cuando se transcribe. También pueden mostrar notas de campo y reportajes a los participantes para que revisen si estos los representan precisa y acertadamente. Todas estas cosas son las que hace el investigador, sin embargo, puede haber problemas, por ejemplo, al enviar a los participantes transcritos para la revisión y usarlos como correctores, más que comprometerlos en verificar las descripciones. Tener a los participantes solamente como revisores de las notas de campo, es limitar el rol a un observador de detalles. Personalmente, preferimos hacer llegar los reportes en borrador a los participantes de manera que puedan leer acerca de sí mismos y de sus vidas con el contexto del estudio, y con nuestra interpretación como un todo, el participante sin embargo, puede generar planteamientos de validez adicional. Los participantes recuerdan si los eventos están abiertos a la reconstrucción o las formas similares de las notas de campo del investigador. Esto es lo que la gente dice, hace o piensa, no es necesario relacionar lo que dijeron o lo que actualmente dicen. El investigador también se confunde con lo que tiene que hacer con la información adicional generada por la revisión de los participantes, y que no puede ser verificada, o que no aparece en ninguna parte en los datos recopilados por el investigador. Las revisiones del participante rara vez son suficientes en sí mismas para asumir la validez educativa, sin embargo, la validez comunicativa está relacionada con lo que el investigador puede otorgar a los lectores, con

información para juzgar la transparencia de los procesos, las decisiones que fueron tomadas y las bases sobre las cuales fueron hechas; lo más probable es que exista una comunicación para convencer a un auditorio seleccionado, en el proceso de recopilación de datos, que implica la importancia de desarrollar y mantener abiertas relaciones confiables entre los participantes. Esto significa concebir e implementar actividades en la recopilación de datos con las formas que permitan la negociación mutua y respetuosa, de la forma en que los participantes representan la información. Hay que facilitar este aspecto para asegurar que los procesos de recopilación de datos originales son también concebidos sin ambigüedades y revisados con tiempo. Por ejemplo, tomar un momento de la entrevista para revisar algo importante que se ha preguntado, ¿estoy en lo correcto al pensar lo que significan XYZ? Para ahorrar tiempo, las revisiones de los participantes deben regresar como mecanismos que apoyan la recopilación de datos que en primer lugar se aceptan como eficientes, sin dañar el control de los mecanismos iniciados para minimizar los problemas después del evento.

III. *Auditores externos*

Pedir a otros investigadores que lean y evalúen los borradores de un reporte de investigación es otra estrategia útil para maximizar la validez comunicativa del estudio, estos auditores externos ¹⁴ son orientados por otros colegas y por quienes tienen conocimiento del área de investigación. Las conferencias proporcionan un excelente forum para tener auditada la investigación y las interpretaciones de los conocedores externos.

Estos auditores externos de los reportes en borrador, vienen más tarde a apoyar fuertemente la validez comunicativa, en relación con la recopilación de datos. Sin embargo los investigadores educativos pueden encontrarlo útil para obtener el conocimiento de otros auditores, algunos en la recopilación de datos y en la interpretación temprana de los procesos. Esto, tal vez, puede ser tomado como la fase piloto, donde la recopilación de datos instrumentada y la grabación de los datos son rastreadas. Los datos recopilados en este punto, se los podemos dar a una persona que tenga conoci-

¹⁴ Glesne y Peshkin, 1992, p. 147.

mientos relevantes y sea un experto auditor, con criterio para incorporar las diferencias en la fase formal de la recopilación de datos. De la misma forma los segmentos transcritos de las rondas iniciales de entrevistas y las notas de campo de las primeras observaciones, también pueden entregarse al auditor.

Para resumir, la validez educativa es evaluada de acuerdo al reconocimiento del argumento tratado a través del reporte del estudio. Este tipo de validez, se establece por medio de la multiplicidad de fuentes de datos que se obtienen para sostener el estudio, revisando las interpretaciones y las representaciones con los participantes en la investigación. Los auditores externos, revisados por los colegas que tienen el conocimiento y por los mentores, agregan más fuerza a la validez comunicativa de un estudio a través de cada estrategia que proporciona planteamientos colectivos para verificar la validez comunicativa, estas estrategias proporcionan una base sólida para cada una de las interpretaciones. Verificar y validar la calidad del estudio, sin embargo, no está limitado a encontrar los criterios de la validez comunicativa sino que requiere que el investigador preste atención a la confiabilidad.

Confiabilidad

La confiabilidad está relacionada con la credibilidad del estudio, y con el grado en el cual el lector puede confiar en la esencia del estudio en sí mismo, y además con el proceso de calidad por el cual pasó. Por ejemplo, un lector que se impresiona con la argumentación del proceso que el investigador desarrolla en el estudio. Debería responder con reflexiones como: si, puedo ver por qué llegaste a esa conclusión; si, eso me parece correcto, dar lo que tu información nos dice sobre el tema; creo que he clarificado el punto muy bien, etc. Más aun, al terminar el reporte este mismo lector debería decir: no obstante, no estoy seguro de que haya otra forma de verlo, no estoy todavía completamente convencido; es una gran investigación pero no me parece una historia completa para mí.

Par que un estudio sea creíble el investigador debe demostrar convincentemente, que los datos que ha recolectado son suficientes y apropiados para las necesidades de la investigación. Esto está en

gran parte determinado por la pregunta de investigación que ha planteado. La credibilidad también requiere que el estudio que el investigador ha diseñado e implementado sea creíble. Esto quiere decir que especialmente la coherencia de la pregunta de investigación, la estructura teórica, y el diseño de recopilación y análisis es explícito, justificado y apropiado. Generar la confiabilidad en un reporte de investigación requiere que el investigador encuentre al menos dos conceptos: suficiencia y credibilidad.

Suficiencia

Con suficiencia nos referimos a la cantidad de datos necesarios para un estudio y a la calidad de la evidencia que proporciona el soporte de las interpretaciones, en términos generales la suficiencia de los datos ha sido determinada cuando la información empieza a ser repetida hasta el punto de la redundancia.¹⁵ Esto sucede si durante mucho tiempo no has recopilado nueva información. La suficiencia también se refiere cuando se tienen muchas evidencias que apoyen los planteamientos y las interpretaciones hechas en relación con la información y con la pregunta de investigación.

Apropiarse de la calidad de la información es un poco más subjetivo. Esto implica, generalmente, evaluar las posibilidades interpretativas de la información que hacen disponible el dato para el investigador (y el grado en el que esas interpretaciones son confiables y orientadas a la pregunta de investigación). Información que capacita solamente a las interpretaciones limitadas o a las interpretaciones del tópico, no es una información de buena calidad. Podemos explicar esto con un ejemplo extremo, supongamos que nuestra pregunta es ¿cuáles son algunas de las formas en las que el buen desarrollo de un estudiante masculino de la escuela primaria construye su identidad escolar? Si la información que recopilamos acerca de él nos permite decir, en respuesta a la pregunta de investigación, únicamente que X es siempre un buen estudiante, entonces la información recopilada debe haber sido severamente limitada (por lo tanto, de pobre claridad frente a la pregunta planteada).

El núcleo de la recopilación de la información de alta calidad se conforma en relación con el diseño de investigación.¹⁶ Teniendo

¹⁵ Fetterman, 1989, p. 20.

una pregunta de investigación bien estructurada, manejable, un problema y un objetivo de investigación valiosos, y un plan claro de lo que se necesita hacer, se generará la información que capacita al investigador a orientar la pregunta de investigación en una forma completa y satisfactoria. Más aun, hacer el diseño de investigación, el diseño de recopilación de datos y el diseño de análisis de la información, explícita en un reporte de investigación, capacita a los lectores para evaluar lo que hiciste, cómo lo hiciste y qué encontraste. Mientras el investigador pueda plantear la confiabilidad de un estudio, finalmente serán únicamente los lectores del reporte del estudio quienes pueden verificarlo.

Credibilidad

La credibilidad está relacionada con la demostración y la explicación de calidad de la metodología y el diseño de investigación. Esto implica asegurarse que, especialmente, la coherencia de las preguntas de investigación, la estructura teórica, la recopilación de datos y los diseños de análisis son explícitos, justificados y apropiados. Hay varias formas complementarias de hacer esto.

Una forma de lograr la total coherencia de la metodología y el diseño de estudio explícitos, es desarrollando conteos detallados de las decisiones que fueron hechas y las razones (justificación) detrás de estas decisiones. Esto se puede hacer en secciones o capítulos separados del reporte, o con las relaciones presentadas en el argumento del reporte.

Por ejemplo, un investigador que decide en un diseño de estudio de caso, cuál es el mejor enfoque disponible para orientar la pregunta de investigación, explicará en el reporte cómo y por qué esta decisión fue tomada. En algunas instancias, esto debía haber sido hecho simplemente para plantear un caso positivo; ya que el estudio de caso es el mejor diseño disponible para algunos temas, lo positivo debe ser incrementado con lo negativo; y esto sucede porque estos enfoques no son apropiados para el estudio. El tipo de argumento más sólido, tal vez, es el que muestra (negativamente) por qué algunas opciones de diseños no son apropiadas, y entonces

¹⁶ Knobel y Lankshear, 1999; Lankshear y Knobel, 2000.

muestran el por qué una opción particular de éstos, los cuales no han sido eliminados, son la mejor selección (el caso positivo).

Describir y justificar las decisiones hechas para la recopilación de información es, por supuesto, un aspecto que hace la coherencia total de la metodología de un estudio y la coherencia del diseño. Esto incluye, mostrar el cómo y el por qué ciertos tipos de datos, que son los dos puntos importantes y necesarios para orientar la pregunta de investigación. También deberá mostrar el cómo y el por qué algunos enfoques sobre técnicas de recopilación de datos son ordenadas, profundas y apropiadas. Las razones aquí deben incluir las referencias a las fuentes disponibles para orientar el estudio, el tiempo disponible para recopilar datos, la disponibilidad de los participantes, planteamientos de la sensibilidad cultural, etc. Análogamente, al desarrollar un caso se debe mostrar la combinación particular de los métodos y procedimientos para la recopilación de datos que serán utilizados con coherencia y con el aumento en cada uno, de una forma positiva.

Otra forma de hacer el enlace total de la metodología con los diseños de una investigación explícita, es usar el modelo como el tipo de matriz lógica que hemos adoptado en este libro.

Tabla 6.1: Enfatizando la coherencia y la credibilidad de un estudio

Propósito de la investigación	
Pregunta de la investigación	
Objetivo de la investigación	
Diseño de la recopilación de datos	
Datos a ser recopilados	
Diseño de análisis de datos	
Fuentes informativas	

Usar este modelo, puede ayudarnos a capturar y a demostrar la coherencia y la extensión de la credibilidad de un estudio. Esto es porque cuando entramos en detalles y razones bajo un encabezado,

para hacer entradas a la siguiente celda, estamos mentalizados en lo que hemos dicho en algún lugar y que debe ser consistente y estar de acuerdo con lo que se dice en otro lugar. Una vez que hemos utilizado tal modelo como un asistente para orientar la coherencia del estudio podemos, si se requiere, echar una mirada rápida de toda la forma y coherencia del estudio.

Discutir este tipo de matriz en el reporte de investigación, demuestra a los lectores que el investigador asimila bien lo que significa desarrollar investigaciones rigurosas, y que ha aplicado este entendimiento para desarrollar un proyecto coherente. Igualmente, el investigador puede construir esta matriz de revisión de coherencia en un texto separado del reporte, y utilizarlo para desarrollar argumentos acerca de las apropiaciones y el enfoque, tomado para explicar la relación entre la pregunta de investigación y la metodología de investigación, lo mismo que los diseños de análisis y recopilación de datos. En este caso, aunque la matriz no aparece en el reporte tiene el servicio de ayudar al investigador a hacer coherente el proceso de investigación explícito y establecer los enfoques apropiados.

Actividad:

Hemos hablado acerca de la credibilidad que es un aspecto de la confiabilidad en un estudio de investigación

- Con tus propias palabras, describe la diferencia entre creibilidad y credibilidad
- Explica como la credibilidad potencia a la creibilidad

Otra forma de fortalecer la credibilidad de un estudio es, sobre todo, justificando la metodología de la investigación y el diseño de las decisiones. Una de las formas más fáciles de justificar las decisiones, es citar previamente la bibliografía metodológica actualizada de la investigación, que apoya las decisiones hechas. El siguiente ejemplo ilustra la práctica de citar determinado número de fuentes autorizadas en el tema, como justificación de la decisión, no intencionada, de la validez externa.

Sin embargo, se están incrementando los investigadores que trabajan con teorías socioculturales que no plantean, normalmente, los hallazgos para su estudio de caso. En lugar de eso, tales investiga-

dores tienen como objetivo transportar los hallazgos y las ideas, más que mantenerlos como un compuesto, una verdad trascendental o una clase limitada de relatividad. Así, los investigadores que tienen la intención de transportar los hallazgos de la investigación, reconocen que el lector de un reporte de estudio de caso trae consigo experiencias personales y entendimientos que apoyan a las interpretaciones y hallazgos.¹⁷

David Bloome, Dorothe Sheridan y Brian Street,¹⁸ capturan cuidadosamente, la principal diferencia en los enfoques, al distinguir entre construir casos típicos que son intencionados y generalizar todos los casos en todos lados, y hablar de los que son utilizados para investigar las proposiciones teóricas, relaciones sociales a través de los casos específicos y la postura de una teoría en particular.

La credibilidad es potenciada cuando estas tres estrategias— *explicación*, *justificación*, y *apropiación*— son utilizadas en el reporte de la investigación. En cuanto a la recopilación de datos como aspecto del estudio, el tipo de justificación que aparece en las fuentes autorizadas convocadas que se describen anteriormente, se aplican también para tomar y justificar las decisiones acerca de la recopilación de datos. De hecho, la mejor forma para aprender a tomar decisiones acerca de la recopilación de datos es observando cómo los investigadores cualitativos reconocidos justifican las decisiones que hacen, y aplicar estas circunstancias en nosotros mismos. Hemos justificado, con base en nuestro enfoque de recopilación de datos, con el cual los expertos han tenido éxito, creando situaciones de investigación que son similares a las nuestras —por ejemplo, los propósitos de investigación similares, las preguntas, las fuentes disponibles, participantes análogos en la investigación, etc. Nuestra propia recopilación de datos debe funcionar tan bien como la realizada por el experto que hemos consultado, y subsecuentemente, podemos encontrar que hay una forma mejor de recopilar la información, o mejores datos para recopilar. No obstante, tendríamos una buena razón para proceder como lo hicimos en el momento.

Finalmente, en años recientes los investigadores cualitativos han estado profundamente interesados con los planteamientos acerca

¹⁷ Por ejemplo, Merriam, 1998 y Zeller, 1995.

¹⁸ Bloome, *et al.*, 1993, p. 18.

de cómo los participantes en la investigación y sus realidades son representadas en la investigación. El estudio de Michele sobre Hannah,¹⁹ genera un ejemplo del cuidado que es necesario tomar como las formas en que la gente representa lo que es relevante para los planteamientos de la confiabilidad relacionados con la recopilación de datos.

Como parte de su diseño de investigación, Michele había positivamente seleccionado a una estudiante (Hannah) de una familia que vivía en un área de nivel socioeconómico bajo, para participar en el estudio. Por varios meses Michele describió esta familia en términos de la comunidad local, más que en relación con lo que los participantes dijeron y el tipo de actividades con las cuales estaban comprometidos. Después que la fase de la recopilación de la información formal había terminado, Michele había solicitado a la familia que participaran en la revisión del tercer borrador del texto, describiéndolos. Cuando Michele preguntó a la familia, para retroalimentar su borrador, la mamá dijo con obvia exasperación: has escrito acerca de cómo nosotros somos pobres. Mi esposo gana \$60 mil dólares al año (aproximadamente \$360 mil pesos mexicanos). Las palabras que Michele había utilizado para describir esta familia en el borrador de su reporte y los elementos que seleccionó de su práctica diaria, se centraron en lo que no había hecho, al final presenta una representación creíble de esta familia, dando sus argumentos de confiabilidad en su tesis, Michele había reescrito la presentación de esta familia acomodando su propia conciencia a la forma en que ella fue construyendo a esta familia en su reporte.

Hay al menos dos puntos para ser discutidos sobre la recopilación de datos a la luz del ejemplo. El primero, es que a veces es fácil examinar algunos de los puntos más importantes y que nos parecen obvios reactivos de los datos a ser recopilados. Nuestros supuestos y prejuicios pueden fácilmente hacernos ciegos a la necesidad de encontrar algunas cosas afuera. Si la recopilación de datos de Michele había contenido una pregunta sobre los ingresos de la familia, ella debería rápidamente darse cuenta que la familia de Hannah estaba viviendo en un suburbio de bajos ingresos, pero que ellos, sin embargo, no eran una familia de bajos ingresos. Esto hubiera alterado considerablemente la forma en que ella escribió (representa-

tando), y de hecho pensó acerca de esta familia. En otras palabras, la forma como representamos a la gente, es la extensa función de los datos que recopilamos o que no recopilamos —lo cual puede reflejar nuestros supuestos, prejuicios, perspectivas ideológicas, experiencias pasadas, etc.

El segundo punto, es que este ejemplo muestra lo importante que puede ser revisar los datos con los participantes, lo que refleja la calidad de nuestra recopilación y de los significados y el sentido (interpretaciones) que damos a nuestra información. Mientras Michele no tenía, inicialmente, el tipo de información que le hubiera permitido no tergiversar a la familia de Hannah, en esta forma, no obstante haber obtenido la información, la cual le permitirá enmendar la representación. Lo consiguió a través de la práctica de la revisión participativa y volviendo a revisarlo, tomando en cuenta la información de los comentarios de los participantes. Aunque la revisión participativa no es un procedimiento formal de la revisión de datos, puede ser un recurso importante de información, y una parte integral del fortalecimiento de la credibilidad y validez comunicativa de los estudios de la investigación cualitativa.

La confiabilidad de un estudio es *acumulativa*. Es construida en el transcurso y conducción del estudio. Para poder recopilar suficiente información o evidencia sin un estudio para apoyar reclamos e interpretaciones hechas en relación con esta información, el investigador necesita lograr que el estudio en sí mismo sea minucioso y cuidadosamente planeado desde el principio. La suficiencia también es potenciada cuando las herramientas de recopilación múltiple de datos y las técnicas son empleadas, así que los datos recopilados serán ricos en coincidencia de detalles. La credibilidad es el componente esencial de la confiabilidad en un estudio. Los investigadores pueden potenciar la credibilidad de sus estudios localizando los apoyos en sus sistemas teóricos o con metodologías similares a los estudios que los lectores en el pasado han juzgado como confiables.

La confiabilidad también es potenciada haciendo explícitos los vínculos de la lógica y la coherencia entre el propósito del estudio, las preguntas de investigación, el objetivo de la investigación, el dise-

ño de recopilación de datos, los datos que necesitan ser recopilados y el diseño de análisis de datos en el contexto de la estructura teórica de un estudio actual.

Conclusión

En este capítulo hemos descrito el punto de vista que está surgiendo, acerca de cómo la calidad de lo entendido y asimilado es lo más apropiado en la investigación cualitativa, y hemos discutido algunas implicaciones de este punto de vista en la recopilación de datos. Al mismo tiempo estamos viendo que muchos lectores prefieran el concepto más tradicional en la práctica de la asimilación y calidad de la investigación. Mientras que nosotros preferimos el nuevo punto de vista basado en los conceptos de *validez educativa* y *confiabilidad*, nuestro tema central en este libro reafirma, con igual importancia, si se decide juzgar la calidad de la investigación de acuerdo a lo concerniente a la *validez* y *fiabilidad*; sin tomar en cuenta la posición que se adopta, se reafirma con certeza que la recopilación de datos es un arte complejo que debe ser tomado muy en serio. Por un lado, no es una buena práctica de investigación, por ejemplo, recopilar datos antes de haber estructurado una buena pregunta para guiar todo el proceso de investigación. Por otro lado, sin tomar en cuenta qué tan bien se han recopilado los datos y qué tan bueno sea lo recopilado, por lo menos esta información que ha sido recopilada con un punto de vista, puede servir como un excelente banco de datos y no simplemente como una gran cantidad de los mismos.

La recopilación de datos no debe ser tomada a la ligera. Se debe hacer en forma respetuosa, sistemática y cuidadosa. Nuestro objetivo en este libro ha sido describir y explicar algunos de los aspectos más importantes al respecto, dentro de una investigación cualitativa.

Bibliografía

- ADDISON, J. y McGee, S. (eds.) *Feminist Empirical Research: Emerging Perspectives on Qualitative and Teacher Research*. Heinemann. Portsmouth, New Hampshire, 1999.
- ADLER, P. y Adler, P. "Observational techniques", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California, 1998, pp. 79-109.
- AFFERBACH, P. y Johnston, P. "On the use of verbal reports in reading research". *Journal of Reading Behavior*. Chicago, 16(4), 1984, pp. 307-322.
- ARIES, P. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Random House. Nueva York, 1965.
- ATKINSON, P. y Hammersley, M. "Ethnography and participant observation", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, California, 1998, pp. 110-136.
- BERNARD, R. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California, 2000, pp. 264-276.
- BLOOME, D., Sheridan, D. y Street, B. *Reading Mass-Observation Writing: Theoretical and Methodological Issues in Researching the Mass-Observation Archive*. Mass-Observation Archive Occasional Paper Number 1. Universidad de Sussex. Inglaterra, 1993.
- BOTTORFF, J. "Using videotape recordings in qualitative research", en J. Morse (ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, California, 1994, pp. 242-261.
- BRANCH, J. "The Trouble With Think Alouds: Generating Data Using Concurrent Verbal Protocols", en A. Kublik (ed.), *CAIS 2000: Dimensions Of A Global Information Science*. Proceedings of the 28th Annual Conference. Canadian Association for Information Science. Alberta, Canadá, 2000.
- BURNETT, C. y Myers, J. "Beyond the frame: Exploring children's literacy practices". *Reading: Literacy and Language*. 36(2), 2002, pp. 56-62.
- California Learning Interchange (2003) www.gse.uci.edu/cli/index.html (accesado el 8 de enero del 2003).
- CARSPECKEN, P. *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*. Routledge. Nueva York, 1996.
- CAZDEN, C. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann. Portsmouth, New Hampshire, 1988.
- CAZDEN, C. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. 2a. ed. Heinemann. Portsmouth, New Hampshire, 2001.
- Centre for Social Anthropology and Computing (2003) Paul Stirling's Turkish Village Fieldnotes 1949-1986. lucy.ukc.ac.uk/cgi-bin/uncgi/search_notes/PSFieldnotes (accesado el 8 de enero del 2003).
- CLANDINNIN, D. y Connelly, F. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass. San Francisco, California, 2000.
- CLIFFORD, J. y Marcus, G. (eds.) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press. Berkeley, California, 1986.

- COFFEY, A. y Atkinson, P. *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, California, 1996.
- COLE, J. "What motivates students to read? Four literacy personalities". *The Reading Teacher*. 56(4), 2003, pp. 326-336.
- COPE, B. y Kalantzis, M. (eds.). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Falmer. Londres, 1993.
- DAVIDSON, L. Digital recording advice for research interviews. davidson.cba.hawaii.edu/digitalrecording.html (accesado el 12 de octubre del 2002).
- DENZIN, N. *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, California, 1997.
- DUNN, K. "Interviewing", en I. Hay (ed.), *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Oxford University Press. Melbourne, Australia, 2000, pp. 50-82.
- ERICSSON, K. "Concurrent verbal reports on text comprehension: A review". *Text*. 8(4), 1988, pp. 295-325.
- EMBER, C. y Ember, M. "Cross-cultural research", en H. Bernard (Ed.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1998, pp. 647-690.
- EMERSON, R., Fretz, R. y Shaw, L. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press. Chicago, 1995.
- EWING, M. et al. "The hard work of remembering: memory work as narrative research", en J. Addison, J. y S. McGee, S. (eds.). *Feminist Empirical Research: Emerging Perspectives on Qualitative and Teacher Research*. Heinemann. Portsmouth, New Hampshire, 1998, pp. 112-126.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Longman. Londres, 1989.
- FETTERMAN, D. *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, California, 1989.
- FETTERMAN, D. *Ethnography: Step by Step*. 2a. ed. Newbury Park, California, 1998.
- FINDERS, M. *Just Girls: Hidden Literacies and Life in Junior High*. Teachers College Press. Nueva York, 1997.
- FINK, A. y Kosecoff, J. *How To Conduct Surveys : A Step-by-Step Guide*. Thousand Oaks, California, 1998.
- FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, 1998.
- FONTANA, A. y Frey, J. "Interviewing: The art of science", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California, 1998, pp. 47-78.
- FREEDBODY, P. Ludwig, C. y Gunn, S. *Everyday Literacies In and Out of School in Low Socioeconomic Status Urban Communities*. Vol. 2. Department of Employment, Education and Training. Canberra, Australia, 1996.
- GEE, J. Quality, "Science and the Lifeworld: The Alignment of Business and Education", *Focus Paper No. 4, Adult Literacy & Basic Skills Coalition*, Leichhardt .1994.
- GEE, J. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 2a. ed. Falmer Press. Londres, 1996.

- GEE, J. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge . Nueva York, 1999.
- GEE, J. P. *What Video Games Can teach Us about Learning and Literacy*. Palgrave. Nueva York, 2003.
- GEE, J., Michaels, S. y O'Connor, M. "Discourse analysis", en M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press. San Diego, California, 1992, pp. 227-291.
- GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*. Basic Books. Nueva York, 1973.
- GILBERT, P. y Rowe, K. *Gender, Literacy and the Classroom*. Australian Reading Association/Rigby Education. Melbourne, Australia, 1989.
- GLAZER, M. "The threat of the stranger: Vulnerability, reciprocity and fieldwork", en J. Sieder (Ed.), *Ethics of Social Research: Fieldwork, Regulation, and Publication*. Springer-Verlag. Nueva York, 1982, pp. 49-70.
- GLESNE, C. y Peshkin, A. *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. Longman. White Plains, Nueva York, 1992.
- GRAFF, H. *The Literacy Myth*. Academic Press. Nueva York, 1979.
- GREEN, B. y Bigum, C. "Aliens in the classroom". *Australian Journal of Education*, 37 (2), 1993, pp. 119-141.
- GREEN, J. y Wallat, C. (eds.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Ablex. Norwood, Nueva Jersey, 1981.
- GROSVENOR, I., Lawn, M. y Rousmaniere, K. (eds.). *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. Peter Lang. Nueva York, 1999.
- GUMPERZ, J. *Language and Social Identity*. Cambridge University Press. Inglaterra, 1982a.
- GUMPERZ, J. "Fact and inference in courtroom testimony", en J. Gumperz (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge University Press. Inglaterra, 1982b, pp.163-194.
- HAK, T. *Qualitative Methods for Improving the Quality of Survey Data*. Londres, 2003.
- HALLIDAY, M. *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold. Londres, 1985.
- HAMILTON, M. "Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as a social practice", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.). *Situated Literacies*. Routledge. Londres, 2000, pp.16-34.
- HARPER, D. "On the authority of the image: Visual methods at the crossroads", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Material*. Thousand Oaks, California, 1998a, pp. 130-149.
- HARPER, D. "An argument for visual sociology", en J. Prosser (ed.), *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Falmer. Londres, 1998b, pp. 24-41.
- HATCH, E. *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press. Cambridge, 1992.
- HEATH, S. *Ways With Words: Language, Life and Work in Community and Classrooms*. Cambridge University Press. Inglaterra, 1983.
- HEYL, B. "Ethnographic interview", en P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont y L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*. Londres, 2001, pp. 369-383.

- HICKS, D. *Reading Lives: Working-Class Children and Literacy Learning*. Teachers College Press. Nueva York, 2002.
- HILTS, P. J. Conference is unable to agree on ethical limits of research. *New York Times*, 15 de enero de 1995, p. A12.
- HINE, C. *Virtual Ethnography*. University of Surrey. Londres, 2000.
- HOGGART, K., Lees, L. y Davies, A. *Researching Human Geography*. Arnold. Londres, 2002.
- HOPKINS, D. *A Teacher's Guide to Classroom Research*, 2a ed. Open University Press. Buckingham, Londres, 1993.
- HULL, G. y Schultz, K. "Negotiating the boundaries between school and non-school literacies", en G. Hull y K. Schultz (eds.), *School's Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. Teachers College Press. Nueva York, 2002, pp. 1-10.
- HYMES, D. "Toward ethnographies of communication", en P. Giglioli (ed.), *Language and Social Context*. Penguin. Londres, 1972, pp. 21-44.
- HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press. Filadelfia, 1974.
- IN-Time. IN-Time video lessons. www.intime.uni.edu/video.html (accesado el 8 de enero del 2003).
- JACKSON, J. "Explore the strengths and weaknesses of classical content analysis: Content analysis and objectivity, language and metaphor". www.spinworks.demon.co.uk/pub/content2.htm (accesado el 25 de Mayo del 2001).
- JOHNSON, A. y Sackett, R. "Direct systematic observation of behavior", en H. R. Bernard (ed.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1998, pp. 301-333.
- JONES, S. (ed.) *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods for Examining the Net*. Thousand Oaks, California, 1999.
- KEATING, E. "The ethnography of communication", en P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont y L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*. Londres, 1999, pp. 285-301.
- KEMPE, A. "No single meaning: Empowering students to construct socially critical readings of the text". *Australian Journal of Language and Literacy*. 16(4), 1993, pp. 307-322.
- KINCHELOE, J. y McLaren, P. "Rethinking critical theory and qualitative research", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, 1994, pp. 139-157.
- KNOBEL, M. "Simon says see what I say: Reader response and the teacher as meaning-maker". *Australian Journal of Language and Literacy*. 16(4), 1993, pp. 295-306.
- KNOBEL, M. *Language and Social Practices in Four Adolescents Everyday Lives*. Tesis de doctorado. Faculty of Education, Queensland University of Technology. Brisbane, Australia, 1997.
- KNOBEL, M. *Everyday Literacies: Students, Discourse and Social Practice*. Peter Lang. Nueva York, 1999.

- KNOBEL, M. y Lankshear, C. *Ways of Knowing: Researching Literacy*. Primary English Teaching Association. Newtown, Australia, 1999.
- KNOBEL, M. y Lankshear, C. *Maneras de Ver: El Analisis de Datos en Investigacion Cualitativa*. IMCED. Morelia, México, 2001.
- KRESS, G. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Deakin University Press. Geelong, Australia, 1985.
- KUCAN, L. and Beck, I. "Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction". *Review of Educational Research*, 67(3), 1997, pp. 271-299.
- KVALE, S. "Validation as communication and action: On the social construction of validity". Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. Nueva Orleans, abril 4-8 de 1994.
- LANCY, D. *Studying Children and Schools: Qualitative Research Traditions*. Waveland Press. Prospect Heights, Illinois, 2001, pp.14-15.
- LANKSHEAR, C. *Changing Literacies*. Open University Press. Londres, 1997.
- LANKSHEAR, C., C. Bigum, et al. *Digital Rhetorics: Literacies and Technologies in Classrooms - Current Practices and Future Directions*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Canberra, Australia, 1997.
- LANKSHEAR, C. y Knobel, M. "The moral consequences of what we construct as qualitative research". 1997. www.geocities.com/c.lankshear/moral.html
- LANKSHEAR, C. y Knobel, M. *El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización*. IMCED. Morelia, México, 2000.
- LANKSHEAR, C. y Knobel, M. "Children, literacy and the UK National Grid for Learning". *Journal of Early Childhood Literacy*. 2(2), 2002, pp. 167-194.
- LANKSHEAR, C. y Knobel, M. "New technologies in early childhood literacy research: A review of the research". *Journal of Early Childhood Literacy*. 3(1), 2003, pp. 59-82.
- LANKSHEAR, C., Sandiford, P. et al. "Twelve years on: women and literacy in Nicaragua". *The International Journal of Lifelong Education*. 14(2), 1995, pp. 95-112.
- LATHER, P. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*. Routledge. Nueva York, 1991.
- LATOUR, B. *We Have Never Been Modern*. Harvard University Press. Cambridge, 1992.
- LEANDER, K. y K. Johnson "Tracing the everyday sitings of adolescents on the Internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces". *Education, Communications and Information* (en proceso). 2003.
- LECOMPTE, M. y Preissle, J. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. 2a.ed. Academic Press. San Diego, California, 1993.
- LECOMPTE, M. y Schensul, J. *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. Ethnographer's Toolkit. Vol. 5. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1999.

- LINCOLN, Y. y Guba, E. "Judging the quality of case study reports". *Qualitative Studies in Education*. 3(1), 1990, pp. 53-59.
- LEMKE, J. "Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media", en D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna y R. Kiefer (eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Erlbaum. Hillsdale, Nueva Jersey, 1998, pp. 283-301.
- LOIZOS, P. "Video, film and photographs as research documents", en M. Bauer y G. Gaskell (eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Londres, 2000, pp. 93-107.
- MALLOCH, B. "Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups". *Reading Research Quarterly*. 37(1), 2002, pp. 94-112.
- MARSHALL, C. y Rossman, G. *Designing Qualitative Research*. 3a. ed. Thousand Oaks, California, 1999.
- MAY, T. *Social Research: Issues, Methods and process*. 2a. ed. Open University Press. Buckingham, 1998.
- MEAD, M. *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Culture*. William Morrow. Nueva York, 1928.
- MERRIAM, S. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass. San Francisco, California, 1998.
- MERTENS, D. *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California, 1998.
- MICHAELS, S. "Sharing time: Children's narrative styles and differential access to literacy". *Language in Society*. 10(3), 1981, pp. 423-442
- MICHAELS, S. "Narrative presentations: An oral preparation for literacy with first graders", en J. Cook-Gumperz (ed.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge University Press. Londres, 1986, pp. 94-116.
- MOSS, G. "Seeing with the camera: Analysing children's photographs of literacy in the home". *Journal of Research in Reading*. 24(3), 2001, pp. 279-292.
- MURRAY. Research Center Data Archive. www.radcliffe.edu/murray/data (accesado el 10 de enero del 2003).
- MYERS, J. "The social contexts of school and personal literacy". *Reading Research Quarterly*. 27 (4), 1992, pp. 297-327.
- MYHILL, D. *Developing Learning Through Talk*. University of Exeter. Inglaterra, 2002. www.ex.ac.uk/~damyhill/talk/index.htm (accesado el 25 de enero del 2003).
- PAHL, K. "Texts as artefacts crossing sites: Map making at home and at school". *Reading Research Quarterly*. 35(3), 2001, pp. 120-125.
- PAHL, K. "Ephemera, mess and miscellaneous piles: Texts and practices in families". *Journal of Early Childhood Literacy*. 2(2), 2002, pp. 145-166.
- PAPERT, S. *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books. Nueva York, 1993.
- PATTON, M. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 2a ed. Thousand Oaks, California, 2001.

- PLUMMER, K. "Life stories in ethnographic research", en P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont y L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*. Londres, 2001, pp. 395-406.
- PROSSER, J. (ed.) *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Falmer. Londres, 1998.
- PROSSER, J. y Schwartz, D. "Photographs within the sociological research process", en J. Prosser (ed.), *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Falmer. Londres, 1998, pp.115-130.
- PUTNEY, L. "You are it: Meaning making as a collective and historical process". *The Australian Journal of Language and Literacy*. 19(2), 1996, pp. 129-143.
- REID, J., Kamler, B., Simpson, A. y Maclean, R. "Do you see what I see? Reading a different classroom scene". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(1), 1996, pp. 87-108.
- ROSSMAN, G. y Rallis, S. *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, 1998, pp. 187-188.
- SANDIFORD, P. y Lankshear, C. *et al.* "The Nicaraguan literacy crusade: how lasting were its effects?". *Development in Practice*. 4(1), 1994, pp. 4-19.
- SARROUB, L. "In-betweenness: Religion and conflicting visions of literacy". *Reading Research Quarterly*. 37 (2), 2002, pp. 130-149.
- SCHENSUL, S., Schensul, J. y LeCompte, M. *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires*. Ethnographer's Toolkit, vol. 2. Altamira Press. Walnut Creek, California, 1999.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Blackwell. Inglaterra, 1994.
- SEP. *Los descubrimientos de Cristóbal: Historia sobre una historia*. Secretaría de Educación Pública. México, 1994.
- SMITH, C. "Click and turn the page: An exploration of multiple storybook literacy". *Reading Research Quarterly*. 36 (2), 2001, pp. 152-183.
- SMITH, C. "Click on me: An example of how a toddler used technology in play". *Journal of Early Childhood Literacy*. 2 (1), 2002, pp. 5-20.
- SMITH, J. C. "Research Guide: Human Relations Area File". www.bu.edu/library/research-guides/hra/home.html (accesado el 8 de enero del 2003).
- SPRADLEY, J. *Participant Observation*. Holt, Rhinehart and Winston. Fort Worth, Texas, 1980.
- SPRADLEY, J. *The Ethnographic Interview*. International Thomson Publishing. Belmont, California, 1998.
- SYMES, C. "First impressions: The semiotics of school vestibules", en C. Symes y D. Meadmore (eds.) *The Extra-Ordinary School*. Peter Lang Publishing. Nueva York, 1999, pp. 15-40.
- TANCOCK, S. "Catie: A case study of one first grader's reading status". *Reading Research and Instruction*. 36 (2), 1997, pp. 80-110.
- WALFORD, G. *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process*. Continuum. Londres, 2001, pp. 81-97.
- WALKER, R. y Lewis, R. "Media convergence and social research: The Hathaway Project", en G. Prosser (ed.) *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Falmer. Londres, 1998, pp. 162-175

- WEGERIF, R., Mercer, N. y Rojas-Drummond, S. "Language for the Social Construction of Knowledge: Comparing Classroom Talk in Mexican Preschools". *Language and Education*. 13 (2), 1999, pp. 133-150.
- WERTHEIM, M. *Pythagoras' Trousers: God, Physics and the Gender Wars*. Fourth Estate. Londres, 1997.
- WIER SMA, W. *Research Methods in Education: An Introduction*. 4a. ed. Allyn and Bacon. Boston, 1986.
- ZELLER, N. "Narrative strategies for case studies". *Qualitative Studies in Education*. 8(1), 1995, pp. 75-80.

1. 3 Cuadro de diseño de investigación, que se presenta como preguntas que deban responderse cuando estamos diseñando nuestro trabajo.

Pregunta de Investigación	Datos para recopilar	Modelo del análisis de datos	Fuentes de información
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es mi problema de investigación? • ¿Cuáles son sus dimensiones clave? • ¿Qué preguntas específicas genera? • ¿Cuáles de estas preguntas puedo esperar orientarlas adecuadamente? • ¿Cómo puedo analizar mi problema y preguntas para especificar un conjunto de metas de investigación y objetivos y un conjunto de propósitos de investigación y un conjunto de preguntas específicas de la investigación? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipos de datos de investigación debo de recopilar? • ¿Cómo me ayudarán estos datos para orientar los propósitos? • ¿Cómo recopilaré estos datos? • ¿Cuántos datos recopilaré? • ¿Cómo daré validez a estos datos o estableceré que son datos de buena calidad? • ¿Cómo organizaré estos datos de modo que estén en buena forma para ser analizados? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipos de análisis de datos usaré? • ¿Qué justifica estas formas de análisis? • ¿De qué modo me ayudarán a lograr mis propósitos de investigación? • ¿De qué manera se conducen estas formas de análisis? • ¿Qué necesito saber para usar estas formas de análisis como un experto? • ¿Qué me harán saber estas formas de análisis acerca de los datos (y qué no me dirán)? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién nos ayuda a entender cómo la estructura y los propósitos de investigación se afinan? • ¿Cuáles son los libros relevantes, artículos y capítulos? • ¿Quién nos proporciona teorías y conceptos que sean importantes para nuestro problema y preguntas de investigación? • ¿De qué modo nos guían éstas para decidir qué tipos de datos recopilar y de qué modo analizarlos? • ¿Quién nos da buenas orientaciones sobre la manera de recopilar, validar y organizar los datos? • ¿Quién proporciona buena información que se refiera a el modo de analizar datos?

1. 4 Resumen de instrumentos y técnicas comunes de recopilación de datos en la investigación cualitativa

Técnica	Ejemplos de diseños de investigación que la utilizan	Instrumentos	Tipos de datos que se recopilan
Observación	Estudio de casos, investigación-acción, etnografía.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza la colección de datos en la vida real, en contextos de todos los días. • Los instrumentos y los métodos incluyen: notas de campo y artículos de periódicos de eventos determinados; grabaciones; cintas en video; estudios de tiempo y movimiento, observación prioritaria, etc. • Las notas de campo son aquellas notas que se escriben en el "preciso momento" durante las observaciones de eventos, interacciones, etc. • Las notas periodísticas son aquellas notas que se escriben después de que se han realizado observaciones, cuando no fue posible realizar notas de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos detallados y con frecuencia complejos de descripciones escritas e interpretaciones de un evento, proceso, fenómeno, etc.
Entrevistas	Estudio de casos, investigación-acción, etnografía, análisis de discurso.	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en extraer información deseada de alguna persona. • Horarios de entrevista, como las listas de preguntas; clasificación cerradas o estructuradas, como los cuestionarios verbales; o semi-estructuradas, donde hay posibilidad de moverse a preguntas presentes; a través de preguntas abiertas y cerradas, como preguntas no preestablecidas con un propósito; registros de voz, e imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas estructuradas, como las que se producen comercialmente; se pueden usar para comprobar la habilidad de una persona determinada; entrevistas semi estructuradas y no rígidas pueden ser datos en sí mismos, o pueden usarse para recopilar un cierto rango de datos, como biografías, perspectivas sobre ciertos tópicos, antecedentes del desarrollo.
Recopilación de documentos	Estudios de caso, históricos, etnográficos, investigación cualitativa e investigación-acción	<ul style="list-style-type: none"> • Los documentos informan de las decisiones presentes y futuras que se deban hacer acerca de la enseñanza, las estrategias de aprendizaje, políticas escolares, etc. . • Los documentos pueden proveer un rango sobre las perspectivas de un evento o un planteamiento. • Los documentos pueden capacitar al investigador para reconstruir un recuento de un evento o práctica. • Los documentos pueden clasificarse en: fuentes primarias, los cuales son textos originales que han escrito los participantes en el evento que se estudia; fuentes secundarias, las cuales son textos originales (o fragmentos de textos originales) que se reproducen en otros documentos o son paráfrasis de documentos originales o de eventos y generalmente no fueron escritos por testigos presenciales; fuentes terciarias, las cuales son referencias que nos ayudan a localizar documentos pertinentes (ejemplos: bibliografías, listas de lecturas de cursos universitarios). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los documentos pueden proveer antecedentes históricos para un planteamiento, problema o evento; en información paralela, como los posibles efectos de las protestas de los estudiantes de México en 1968 y su resultado en la relación con la reciente huelga de estudiantes de la UNAM, que ayuda a contextualizar el estudio; similares o diversos estudios que ayudan a comprender el escenario de tu propio estudio, etc.
Investigaciones tipo cuestionario de carácter abierto.	Investigación-acción, estudio de casos.	<ul style="list-style-type: none"> • El énfasis se pone en recopilar un rango variado de respuestas para ciertos reactivos y que se aplican a una cierta variedad de personas. • El método incluye preguntas orales, escritas o expresiones. • Las preguntas no son rígidas; cómo, qué, porqué, son preguntas que abren espacio a ilimitadas respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes cantidades de datos pueden ser generadas por las comunicaciones. Útiles para identificar tendencias o preferencias a través de un gran número de personas. • Los datos se recopilan generalmente por categorías (por ejemplo: datos personales, prácticas literarias) y en el campo de investigación las palabras en lugar de los números se utilizan para resumir los datos.
Periodista participante y/o investigador	Estudio de casos, investigación-acción, etnografía, investigación narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentran al menos dos tipos disponibles: periodistas participantes o investigadores. • Los periodistas participantes aportan una colección de datos que se les pide que escriban para obtener su punto de vista personal, sus reflexiones sobre un evento, una práctica, un concepto, etc. • Un investigador puede referir cómo la gente o los procesos le afectan, como parte de la reflexión y la verificación en el proceso de acercamiento al contexto estudiado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los datos son a menudo intensamente personales y se escriben partiendo de una perspectiva específica. • Pueden proporcionar puntos de vista importantes para el maestro investigador al dar una perspectiva alternativa sobre un evento, proceso, programa, etc. (periodista participante) o haciendo explícito el entendimiento personal y postura sobre un evento, planteamiento, persona (investigador).
Proyectivas	Etnografía, estudio de casos, investigación narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Un objeto (un modelo extraído) se usa para "extraer" información cultural o psicológica/cognitiva de los participantes. • Estos modelos pueden ser sueños, fotografías, objetos de uso diario. El test de <i>Rorschach Ink Blot</i> es un clásico ejemplo de un modelo para extraer información. 	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con Fetterman (1989:66) las técnicas proyectivas pueden recopilar información que se refiere a las necesidades de una persona, sus deseos, sus temores, el punto de vista que tiene del mundo y cosas de este tipo. Preguntar a los miembros de la comunidad conceptos de rango o planteamientos sobre la gente puede darnos ideas sobre la cultura de una comunidad.
Recopilación de productos	Estudio de casos, investigación-acción, etnografía, investigación narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> • El énfasis para coleccionar "procesos" o "productos" que usan los participantes investigadores, o relevantes al área problemática que se estudia. • Los artefactos se presentan de muchas formas diferentes, que incluyen: textos, listas de objetos, fotografías, dibujos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudan a construir datos de contextualización para un estudio; o sea que ayudan a llenar con detalles adicionales, como anotar las publicaciones que alguien tiene en la mesa de café, darán indicios sobre los intereses de esa persona.
Pensar en voz alta	Estudio de casos, investigación-acción, etnografía.	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de hacer que los participantes en el estudio "hablen" con el investigador a través de un proceso para resolver un problema, alguna otra actividad mental, o una tarea literaria (ejemplo: completar una prueba, ordenar fotografías, leer diferentes géneros). 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona puntos de vista hacia las estrategias y procesos de pensamiento que tiene algún participante. • Permite al investigador recopilar un reporte verbal de una actividad que se esté llevando a cabo mientras se observa esa actividad para que se realice un análisis comparativo posterior.

2. 1 Subdiseño para la recopilación de datos

Tipos de datos que deben recopilarse	Medios para recopilar los datos	Justificación de los datos que deban recopilarse	Fuentes de información y de guía
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué tipos de datos necesito recopilar para contestar la pregunta de investigación?	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué tipos de instrumentos y métodos de recopilación de datos usaré para recoger los varios tipos de datos que necesito?	<ul style="list-style-type: none">• ¿De qué modo ayuda cada tipo de dato que se vaya a recopilar para contestar la pregunta de investigación?• ¿Qué otros tipos de datos podrían usarse?• ¿Porqué los tipos de datos que he seleccionado son preferibles para la tarea?• ¿Puedo justificar mis decisiones? ¿Cómo?	<ul style="list-style-type: none">• ¿Quién proporciona buenas sugerencias o información acerca de la recopilación de datos en general?• ¿Quién proporciona buenos registros en la recopilación de datos como medios que utilizaré?• ¿Cómo identifico y localizo los mejores exponentes en los tipos de recopilación de datos que quiero utilizar?

2.2 Un diseño (subdiseño de muestra de recopilación de datos)

Pregunta de investigación: ¿Qué propósitos lingüísticos y sociales son desarrollados en la vida cotidiana de cuatro adolescentes que viven en Puebla.			
Métodos de recopilación de datos	Datos que deben recopilarse	Relación que existe entre los datos que se deben recopilar y la pregunta de investigación	Muestra de informantes
Entrevistas semiestructuradas y conversaciones con un propósito. (grabadas en cinta para escucharse).	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes: datos que tengan que ver con la presentación que los estudiantes hacen de ellos mismos como lectores, escritores, hablantes, escuchas, espectadores, etc.; datos que se refieran a valores, creencias, identidades; reflexiones de los estudiantes en lo que se refiera a una lección específica y el entendimiento que tengan de los propósitos que tuvo el profesor para dar esa clase, etc. Los profesores: los datos que se refieran a los objetivos y propósitos de una lección específica, la asesoría profesional de ellos en lo que se refiere a las capacidades de aprendizaje que ya tenga un estudiante específico; su comprensión acerca de lo que le interesa al estudiante "hacer" con lo aprendido, fuera de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistar a los estudiantes proporciona una concepción sobre la perspectiva de lo que hacen con lo que saben cuando están en la escuela y fuera de ella Entrevistar a los maestros proporciona un concepto sobre los logros de los jóvenes para aumentar lo que saben, y lo que están haciendo con lo que saben cuando se encuentran dentro de los salones de clase. Las conversaciones que tienen un propósito con los participantes en estudio de caso y sus familiares, proporciona datos útiles contextualizado en lo que se refiere a las prácticas de preparación, cuando se encuentran fuera de la escuela. 	<p>Gee, 1999</p> <p>Hatch, 1992</p> <p>Schiffrin, 1994</p>
Observaciones que se hacen en contextos dentro y fuera de la escuela, grabados y compilados para ser notas de campo, etc.	<ul style="list-style-type: none"> En la escuela: datos específicos sobre la participación en la clase de Español y otras, los escritos que se hacen en la escuela, redes de apoyo que se logan con tareas que sirvan para completar esos trabajos escritos, etc. En el hogar: datos específicos que se refieran a situaciones para estudiar más (por ejemplo: realizar jugos de video, hacer la tarea, asistir a la iglesia) y patrones de uso para estudiar más que se haya observado que cada estudiante realiza (por ejemplo: uso de computadoras, platicar en la mesa a la hora de cenar). 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de identificación de prácticas de estudio clave que los estudiantes realizan durante momentos que se observen. Genera posibilidades de comparar lo que la gente dice y hace, en lo que se refiere a su propia preparación en contextos como el interior de la escuela y el exterior de la misma. 	<p>Green y Wallat, 1981</p> <p>Hull y Schultz, 2002</p>
Registros que realizan los participantes	<ul style="list-style-type: none"> Registro diario escrito o grabado en el que participa un estudiante y que se refiera a algo que tiene que ver con leer, escribir, escuchar, hablar o ver lo que se ha realizado ese día. 	<ul style="list-style-type: none"> El papel de los registros de participaciones es conocer lo que los estudiantes entienden sobre el uso del idioma en su vida cotidiana. 	<p>Fetterman, 1989</p> <p>Gee, 1999</p>
El registro que conserva el investigador	<ul style="list-style-type: none"> Una libreta de escritos diarios que registre los eventos principales que se observaron o se oyeron un día determinado, reflexiones de lo que se vio o se oyó, las conexiones que se puedan hacer entre la recopilación de datos de días anteriores y la recopilación de datos previa de un estudiante que participe en un estudio de casos diferentes. La grabación de intuiciones, interpretaciones tentativas y otras cosas de esta misma clase. Dejar espacio para grabar respuestas emocionales que se tienen acerca del acto de investigación (por ejemplo: el nerviosismo durante la primera visita a una casa para un estudio de caso, no entender una mirada entre una madre y un hijo al responder algo que yo hubiera dicho). 	<ul style="list-style-type: none"> Registro escrito de investigación para guiar la organización de otros datos que se recopilan. Una fuente privada para ideas, intuiciones, reflexiones y evaluaciones propias, notas que se hacen acerca de patrones que brotan en mis hallazgos y cosas por el estilo. Espacio para interrogar, tanto como sea posible los varios papeles que juego como investigador y aprendiz, y las posibilidades y expectativas de investigación que me doy cuenta que poseo. 	<p>Fetterman, 1989</p>
Recopilación de productos	<ul style="list-style-type: none"> Datos que tienen la forma de muestras físicas de escritos que realizaron los estudiantes en un cierto rango de contextos cuando se encontraban en la escuela y en la casa; documentos relacionados con la política escolar y la capacitación; copias que tengan los profesores en sus planes de unidad para ayudar a que los estudiantes aprendan más; copias de los recursos para estudio que la escuela ha logrado desarrollar. 	<ul style="list-style-type: none"> Información acerca de las "cosas apropiadas" (cf. Gee, 1996) que usaron los participantes para darle forma a sus prácticas diarias de estudios (ejemplo: notas que se obtuvieron en el salón de clase, cartas que recibieron de los amigos, hojas de trabajo en la escuela, libros y documentos religiosos). Información acerca de la política que sirve de base hacia la dimensión del contexto escolar del estudio. 	<p>Gee, 1999</p> <p>Jackson, 1998</p>

2. 3 Matriz de distribución de tiempo para la recopilación de datos

Período: dos semanas	Entrevista	Clase de idiomas	Registro escrito
Participante en el estudio de caso.	Tres sesiones de media hora (con audio grabadora).	Dos lecciones en el salón de clases (grabadas en audio cinta).	Duración de una semana (grabado en audio cinta).
El profesor.	Dos entrevistas semi estructuradas de una hora (grabada en audio cinta).	Dos clases en el salón (grabadas en audio cinta).	
La familia, los compañeros de clases y otros.	Discusión informal.		

2. 4 Plan de recopilación de datos para un proyecto de investigación de cuatro años para obtener un doctorado

Participantes	Observaciones generales que se hacen fuera de la escuela (directas y <i>post facto</i>)	Observaciones generales que se hacen en el salón de clases (directas y <i>post facto</i>)	Entrevistas	Clases de Español audio grabadas	Audiograbación de los Diarios de los participantes que refieren sus lecturas	Recopilación de productos
<ul style="list-style-type: none"> • Participantes en el estudio de caso (los detalles deben ser para cada uno de los cuatro participantes en el estudio). 	<ul style="list-style-type: none"> • De 8 a 12 horas de observación periférica de los participantes. • Notas de campo. • Grabaciones en audio cinta. • Conversaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • De 35 a 40 horas de observación periférica de los participante. • Notas de campo. • Grabaciones en audio cinta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tres sesiones de entrevistas de media hora semi estructuradas (grabadas en audio cinta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos clases de Español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario: durante una semana: escrito y/o grabado en audio cinta. • Selección de los eventos de capacitación grabados en audio cinta. 	<ul style="list-style-type: none"> • De los participantes en el estudio partiendo de un rango variable de contextos. • Del investigador a partir de un rango considerable de contextos.
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor (los detalles son para cada uno de los cuatro profesores participantes). 		<ul style="list-style-type: none"> • De 30 a 45 horas de observación periférica de los participantes. • Discusión informal y conversaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos entrevistas de una hora semi estructuradas (grabadas en audio cinta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos clases de Inglés. 		<ul style="list-style-type: none"> • Del investigador: planes de clase, notas para la enseñanza, recursos, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • La familia, los amigos y otros. 		<ul style="list-style-type: none"> • Observación periférica de los participantes: Notas de campo. • Grabaciones en audio cinta. • Conversaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión informal. 			<ul style="list-style-type: none"> • Del investigador: notas, listas, periódicos y revistas, libros, videos, etc.

3. 1 Una vista general de los métodos populares para recopilar datos hablados

Método	Propósitos e instrumentos	Tipos de datos recolectados	Ejemplos de uso
Grabaciones contextualizadas	El propósito para recopilar en grabaciones los datos contextualizados hablados es conservar -por lo menos- algunas de las palabras que se pronunciaron durante un evento (grabación en audio cinta), o algunas de las acciones físicas e interacciones que tuvieron lugar durante un evento (en video cintas). La grabación en audio cinta puede abarcar simplemente una grabadora pequeña situada estratégicamente de modo que abarque a los estudiantes y a los profesores con micrófonos y cables, situar micrófonos por todo el cuarto, controlar los micrófonos, grabar de una base que reciba y grabe que sea única. Filmar un evento o actividad puede involucrar una filmadora de mano, hasta cámaras e iluminación que tengan la calidad de una película de televisión. Los datos contextualizados hablados también pueden obtenerse al grabar a través de aparatos de comunicación como la televisión o la radio, como los anuncios comerciales.	La recopilación de datos puede ser parecida a congelar un momento a la vez -aunque la propia grabación no pueda nunca capturar la situación completa, el juego de interacciones, o la calidad de las interacciones que ocurren dentro del evento que se observa. Las grabaciones contextualizadas son específicamente útiles para el profesor investigador que está estudiando sus propias prácticas de enseñanza. La grabadora o cámara de audición puede colocarse en un lugar y usarse para grabar una clase para que el profesor la analice más adelante.	Estudio de caso, investigación acción, etnografía, investigación narrativa, análisis de discurso. (las entrevistas estructuradas son utilizadas regularmente en los laboratorios que se enfocan en la investigación educativa)
Entrevistas	Las entrevistas tienen el objetivo de obtener información que se desee de alguien. El instrumento principal de las entrevistas es generalmente, el horario, con una lista de preguntas. Las entrevistas en sí mismas van de (a) ser cerradas o estructuradas, las cuales ya tienen un orden de entrevista prearreglado e inflexible (por ejemplo, cuestionarios en forma oral), a (b) aquellas semi estructuradas guiadas por una lista pequeña de preguntas preparadas (el investigador es libre para registrar los comentarios de la persona a la que entrevista y hacer preguntas que no se encuentren en la lista), hasta (c) entrevistas libres, que son más bien conversaciones con un propósito pero sin una lista específica sobre las cuestiones a preguntar (pudieran empezar con un tema general o una exigencia tal como: "Describe un día típico en su escuela"). Las entrevistas generalmente se graban en video o audio, pero las respuestas de los entrevistados también pueden registrarse en cuadernos de notas.	Las entrevistas estructuradas (a menudo producidas en forma comercial; por ejemplo, Lynt y Cooter, 2001) pueden usarse para recopilar datos o para registrar la habilidad de una persona. Las entrevistas semi estructuradas y libres se pueden usar para recopilar un amplio rango de datos (por ejemplo: biografías, perspectivas sobre tópicos específicos, antecedentes de un desarrollo). Los datos generados por medio de la entrevista pueden planearse deliberadamente como parte de un estudio de investigación, o pueden ser grabaciones de entrevistas desarrolladas independientemente de cualquier estudio de investigación planeado con antelación (las entrevistas doctor-paciente, entrevistas de trabajo, entrevistas para admisión en una universidad). Los datos hablados generados por las entrevistas pueden usarse para obtener información acerca de algo, o analizar la manera en que los entrevistados hablan acerca de algo.	Estudio de casos, investigación-acción, etnografía, investigación narrativa, análisis de la forma de hablar. Las entrevistas estructuradas se usan también en los enfoques de laboratorio de investigación educativa.
Métodos de proyección	Los métodos de proyección usan un objeto (dispositivo discriminatorio) para obtener información cultural o de conocimiento de los participantes. Los modelos informativos pueden ser cualquier cosa, como los sueños que la persona trae a su mente, fotografías, planes de unidad de programas u objetos cotidianos. El test mancha de tinta de <i>Rorschach</i> , es un ejemplo clásico de un modelo discriminatorio. Los modelos de discriminación también pueden ser listas de conceptos o planteamientos que se le hacen a los entrevistados en un rango de importancia y explicación.	Los métodos proyectivos pueden recopilar información acerca de los objetivos de la vida que una persona tenga, sus necesidades, temores, esperanzas, historia, conceptos del mundo, etc. Preguntar a los integrantes de la comunidad conceptos o planteamientos, o la gente puede dar sus puntos de vista de la cultura o necesidades de la comunidad.	Etnografía, estudio de caso, investigación narrativa, investigación-acción, en la investigación.
Pensando en voz alta	Pensar en voz alta implica que los participantes en el estudio se dirijan en forma oral al investigador, partiendo de cierto actividad mental (por ejemplo, el proceso específico de resolver un problema determinado, o una tarea escolar; completar una prueba, ordenar cuadros o fotografías, completar una ecuación matemática, leer diferentes géneros escritos) como ha sido elaborada o trabajada.	Pensar en voz alta proporciona puntos de vista hacia las estrategias y propósitos que tiene un participante determinado. Este método capacita al investigador para recopilar un reporte verbal de una actividad que se encuentre en proceso, para su posterior análisis (como compararla con lo que dijo el participante del estudio durante el proceso de la terminación de la tarea).	Estudio de caso, investigación-acción, etnografía.
Usando métodos de estudio para transcribir los datos hablados existentes.	Las transcripciones de los datos hablados que han sido preparados por otro, a menudo no relacionado con la investigación, pueden ser recopilados con el propósito de desarrollar un nuevo estudio. Las transcripciones existentes se recopilan por medio de métodos de búsqueda en la biblioteca y en la red de Internet. Estos incluyen identificar un cierto rango de índices importantes de instrumentos de estudio, identificando palabras claves que pueden usarse con cada índice o instrumento de búsqueda (y los cuales a veces requieren consultar un diccionario especial o una lista de términos de estudio). Las transcripciones preexistentes pueden estar disponibles en forma pública o privada. Las transcripciones disponibles en forma pública incluyen grabaciones o conversaciones habladas producidas por los gobiernos, algunas grabaciones en conjunto de procedimientos judiciales orales. También incluyen transcripciones que se produjeron en el curso de estudios de investigación anteriores que se hacen disponibles de manera pública, de forma impresa. Por ejemplo, en periódicos, libros o en la red interna. Algunas compañías emisoras también sitúan transcripciones seriadas de entrevistas que se llevaron a cabo para que las escuchen o vean las audiencias de radio o televisión. Las transcripciones privadas se encuentran disponibles debido a la voluntad de compartirlas del investigador involucrado.	Las transcripciones preexistentes se presentan en cierta variedad de formas, pero pueden dividirse realmente en dos tipos de datos: estenográfica o editada. Las transcripciones estenográficas son los registros cuidadosos de cada pausa, duda, corrección de sí mismo, interrupción y cosas similares que ocurren dentro de cada entrevista (aún las respuestas que se encuentren dentro de las entrevistas estructuradas). No omiten patrones de entonación e información sobre la manera de hablar (por ejemplo: énfasis, palabras entrecortadas, buena coordinación de ideas). Las transcripciones editadas componen la sintaxis y la gramática de los datos hablados. Esas transcripciones no prestan atención a la entonación o a la lucidez.	Meta análisis cualitativo, estudio de casos, diseños sociolingüísticos.

3. 2 Muestra de la matriz de perfiles de participantes en el estudio

Participante	Sexo	Grado de preparación (Calificado por el maestro)	Estatus económico de la comunidad escolar	Localización de la escuela	Tipo de escuela
Nicholas	Masculino	Más arriba del promedio	De media a alta	Suburbana	Privada/Luterana
Layla	Femenino	Promedio regular	Media	Urbana	Privada/Católica
Jacques	Masculino	Muy abajo del promedio	Rango amplio de clases	Suburbana	Estatal
Hanna	Femenino	Arriba del promedio	Predominantemente clase trabajadora	Ciudad satélite	Estatal

4.1 Un análisis de la utilidad de los métodos para recopilar datos observados

Observaciones	<p>Enfatizar la recopilación de datos de la vida real, en contextos de todos los días.</p> <p>Los instrumentos y los métodos incluyen: notas de campo y notas post facto de sucesos; grabaciones de audio; filmaciones; estudios de tiempo y movimiento, etc.</p> <p>Las notas de campo son aquellas notas que se escriben en el "preciso momento" durante las observaciones de sucesos, interacciones, etc.</p> <p>Las notas <i>post facto</i> son aquellas que se escriben después de que se hicieron las observaciones cuando no era posible hacer notas de campo.</p>	Elaboración de registros escritos detallados, a menudo complejas descripciones e interpretaciones de algún evento, suceso, proceso, práctica, fenómeno, etc.	Estudio de caso, investigación-acción, etnografía, estudios de evaluación.
Recopilación de productos	<p>Hay que poner énfasis en recopilación de "trazos" pertinentes, "productos" o "guiones" que se usen en la investigación y con sus participantes, o que sean importantes en el área problemática que se está estudiando.</p> <p>La recopilación de productos adopta una cierta cantidad de formas diferentes que incluyen: objetos actuales, textos o dibujos que generaron los participantes, conclusiones, listas de objetos, fotografías de la actividad o de la gente, representación de movimientos o lugares, etc.</p>	Los productos ayudan a construir datos contextualizados para un estudio; o sea, aportan detalles adicionales (por ejemplo, anotar las revistas que se encuentren en la mesa de centro de alguien, nos dice algunas cosas sobre los intereses de esa persona).	Estudio de caso, investigación-acción, etnografía, cuestionamiento sobre narraciones.
Recopilación de datos de trazo	Los datos de razgo físico son las señales materiales del uso que hace la gente de los objetos, espacios, etc. Los razos físicos señalan al investigador los modos en que en un espacio son usadas las cosas (por ejemplo, un dispositivo para tomar café con bastante grano y endulzante en la oficina de juntas de los profesores sugiere convivencia, una carpeta raída enfrente del mueble de revistas en una biblioteca sugiere que se leen mucho las revistas de esta escuela específica.	Los datos de razos físicos se pueden usar para añadir profundidad a los análisis e interpretaciones de las observaciones, al alertar al investigador en lo que se refiere a patrones de uso y la acción dentro de un contexto determinado (por ejemplo, el éxito de un programa de lectura en una escuela puede desafiarse por los registros "de fecha final" en una muestra representativa de libros en biblioteca que muestra poca actividad de consulta desde el año pasado.	Estudio de caso, etnografía.
Observaciones secundarias	La observación secundaria se apoya en datos de observación que fueron recolectados por otras personas. Estos datos pueden incluir registros de observación indirecta que se lograron por medio de filmaciones sin que el profesor investigador estuviera presente o hubiera operado el equipo. También puede hacerse uso de registros visuales existentes (por ejemplo, fotografías históricas, documentos etnográficos).	<p>Datos que se usan en observación secundaria pudieran incluir registros visuales que fueron generados por participantes en el estudio que usaron cámaras fotográficas o videocámaras.</p> <p>Los datos de observación secundaria también pueden incluir registros de observación que fueron generados por otros investigadores en estudios anteriores (por ejemplo, fotografías, documentos etnográficos, notas de campo de observación hechas por otras personas).</p>	Estudio de caso, investigación-acción, estudio de evaluación, estudios históricos.

4. 2 Ejemplo de una guía de observación estructurada (Myhill 2002:51)

Guía de observación en el salón de clases. Actividad guiada por el profesor y dirigida a toda la clase

Escuela: _____ Año de Curso: _____ Lección: _____

	Niña de alto aprovechamiento	Niño de alto aprovechamiento	Niña de bajo aprovechamiento	Niño de bajo aprovechamiento
Manos sostenidas en el aire				
Respuesta a preguntas después de un estímulo				
Se junta para responder en forma colectiva				
Hace una pregunta				
EL NIÑO EMPIEZA CONVERSAIÓN CON SU PROFESOR				
Tarea				
Relacionada con la clase				
Tarea no relacionada				
HABLA FUERTE				
Refiriéndose a la tarea				
No refiriéndose a ella				
CONDUCTAS FUERA DE LA TAREA Grabe cada cinco minutos Califique de 1 a 4	5	10	15	20
Jugando con los dedos y tamborileando				
No mirando hacia el frente				
Platica con su vecino				
Tarea que se deja de hacer 1-4				

NOTAS:

Fuera de la tarea:
 1 = Raramente se distrae de sus tareas
 2 = Se distrae sólo ocasionalmente
 3 = Se distrae repetidamente
 4 = No hace sus tareas

“Inicia la plática” con el profesor y “habla fuerte” pudiera no ser siempre fácil de distinguir. De manera general uno es un intento de conversación y el otro es conducta para buscar atención.

Puesto que tanto “inicia la plática” y “habla fuerte” pudiera ser un ejemplo de “hace una pregunta” como registro y ejemplo de ambos.

4. 3 Muestra de arreglo de páginas de notas de campo

Notas de campo: Grabadas el martes 11 de octubre de 1994. 10:21 a.m., en la escuela.

Segundo día de observaciones.

Observaciones	Notas teóricas/analíticas
<p>10:21 a. m.</p> <p>El profesor y N. hablan acerca de un reporte. El profesor pregunta qué es lo que hay en un reporte.</p> <p>N. No se.</p> <p>Profesor. ¿No te acuerdas?</p> <p>N. Entonces lo deja para hablar con el Est. 1, luego voltea otra vez hacia el profesor.</p> <p>N. (Para el profesor): Me pasé dos horas en mi proyecto y solamente logré hacer esta cantidad ((lo indica con sus dedos)). Me llevó tanto tiempo.</p> <p>Estudiante. aparece al lado del profesor y el 3 analiza la manera de escribir de N.</p> <p>N. pide que se haga en la computadora y luego lo escribe a mano.</p> <p>Profesor. No</p> <p>Estudiante. Pero usted tiene la obligación de usar la tecnología si está disponible.</p> <p>Ellos analizan méritos que tiene la escritura y la tecnología.</p> <p>10:28 a. m.</p>	<p>Bueno, el profesor intenta usar un meta lenguaje.</p> <p>Patrón de interacción común.</p> <p>Cuantificando el trabajo escolar de nuevo.</p> <p>CF: usando la computación en el lugar con lógica de "el camino más directo".</p> <p>Apoyo de los compañeros y conocimiento de tecnología.</p> <p>Tensiones que existen entre las maneras de aprender a leer tradicionales y con tecnología; Green y Bigum, 1993, Papert, 1993.</p>

4. 4 Matriz de planeación para recopilación de datos

ESTRUCTURA DE TIEMPO Periodo de dos semanas por estudiante	1 OBSERVACIÓN GENERAL FUERA DE LA ESCUELA	2 OBSERVACIÓN GENERAL EN EL SALÓN DE CLASES	3 ENTREVISTA	4 AUDIOGRABACIÓN DE LA CLASE DE IDIOMAS	5 LENGUAJE PERIODISTICO Y SELECCION DE SÍ MISMO EN AUDIOCINTA	6 RECOPILACION DE PRODUCTOS
Participante en el estudio de caso.	Ocho a doce horas de observación periférica.	35 a 40 horas con participación de observación periférica.	Tres medias horas de entrevistas semiestructuradas (audiograbadas).	Dos lecciones para mejorar la cultura.	Periódico: una semana de duración, escrito o audiograbado, más eventos seleccionados por uno mismo y audiograbados.	Por parte del participante en el estudio de caso, partiendo de una cierta variedad de contextos. Por parte del investigador, obteniéndolos de un rango de contextos.
El profesor.	Observación periférica por parte del participante.	Observación de 35 a 40 horas con participación periférica.	Entrevistas (dos) de una hora, semiestructuradas, audiograbadas.	Dos clases para mejorar la cultura.		Por parte del investigador: planes de clases, notas para la enseñanza, recursos, etc.
La familia, los compañeros de clases y los amigos.			Discusión informal.			Por parte del investigador: notas, listas, periódicos, revistas, libros, películas, etc.

4. 5 Cuadro para Actividad de recopilación de productos

Propósito de la investigación	Pregunta de investigación	Datos para recopilar	Métodos para la recopilación de datos	Enfoque para análisis de datos, e informantes
Para identificar y analizar los modos en los cuales se construye "la falla en la preparación" en los salones de clases.	Por un periodo de dos semanas, ¿Cuáles son los propósitos y prácticas, dentro y fuera de la escuela, de un lector y escritor poco dedicado, de sexo masculino?	Datos que se refieran a qué tipo de actividades para cultivarse realiza el participante y los tipos de conocimientos aprendidos que muestra.	<ul style="list-style-type: none">• Observaciones de las actividades que realiza en situaciones tanto dentro de la escuela, como fuera de ella.• Recopilación de productos.• Entrevistas con el participante, el profesor, los padres de los participantes.	Relación de patrones. <ul style="list-style-type: none">• Fetterman, 1998.• Patton, 2002.

4. 6 Organización de notas de campo, para que aparezca como registro de productos

Lunes 10 de noviembre de 1994 (primer día de observaciones)	Martes 11 de noviembre (segundo día de observaciones)
<p>10:55 Clase para mejorar la cultura.</p> <p>El profesor dice a los estudiantes que se organicen en tres grupos y empiecen sus actividades respectivas: Biblioteca.</p> <p>AN. 1 La clase, ejercicios del libro de texto de gramática, y trabajos de lectura de base. Dos muchachas se sientan a la computadora. N. saca su libro de texto y lo comparte con Rajiv. El profesor explica la tarea de gramática.</p> <p>AN. 2 N. lanza un pedazo de goma a Stuart, le atina y hace un sonido de "impacto". N. le pregunta al profesor si puede escribir con pluma en el libro de texto. El profesor contesta que tiene que hacerse con lápiz. Dos muchachos se mueven para prestar a N. un lápiz y reciben un regaño. N. llama al profesor para preguntar que le clarifique que ejercicios tienen que completarse. ((siguen las notas para todo el día)).</p>	<p>10:55 Clase en la biblioteca.</p> <p>La bibliotecaria entrega papeles para un examen del sistema decimal Dewey. N. me dice: "no he estudiado para esto" La bibliotecaria dice a los estudiantes qué hacer: "díganme todo lo que puedan acerca del sistema decimal de Dewey". N. empieza a escribir, pone una X a lo escrito, luego se hunde en su silla. La bibliotecaria dice a N.: "yo suponía que tu hubieras aprendido esto el curso pasado". N. sonrío y mueve la cabeza: "mm-hmm". N. voltea su papel y empieza otra vez.</p> <p>AN. 8 El profesor llama a un descanso</p> <p>11:05 el profesor menciona los números Dewey y las marcas de categoría, y los estudiantes marcan su trabajo. ((continúan las notas para el día))</p>